

Katedra: KPV – Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich
podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Instrumental Activities at Primary School and Their
Influence on the Development of Pupils'
Musicalness.

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0018

Autor:

Jarmil KABELÁČ, Dipl.um.

Podpis:

Vedoucí práce: PaedDr. Zbyněk Prokeš, Ph.D. - KPV

Konzultant:

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
89	0	3	0	20	0

V Liberci dne: 23.4.2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jarmil KABELÁČ, Dipl.um.**
Osobní číslo: **P07001043**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Pojednat o významu, místu a úkolech instrumentálních činností v hudebně výchovném procesu na 1. stupni ZŠ.

Vytvořit a předložit vlastní soubor instrumentálních aktivit pro žáky 3. třídy ZŠ.

Vybrané náměty zrealizovat v praxi a popsat, zda a jak přispívají k rozvoji hudebnosti dětí.

Požadavky:

Souvislosti s tématem prostudovat v odborné literatuře.

eznámit se s pojmy - hudebnost, hudební schopnosti a dovednosti, nadání, talent - správně je chápat a používat.

V teoretické části charakterizovat instrumentální činnosti, pojednat o jejich významu a pozici v hudebně výchovném procesu na 1. stupni ZŠ.

Vymežit úkoly z této oblasti pro 3. třídu ZŠ.

V praktické části prezentovat vlastní náměty instrumentálních aktivit, některé z nich zrealizovat v praxi a pokusit se zhodnotit jejich přínos z hlediska rozvoje hudebnosti dětí.

Praktické výstupy zdokumentovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

HURNÍK, I., EBEN, P. Česká Orffova škola I. Začátky. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1969.

HURNÍK, I., EBEN, P. Česká Orffova škola II. Pentatonika. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1969.

JURKOVIC, P. Instrumentální soubor na základní škole. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

POLEDŇÁK, I. Stručný slovník hudební psychologie. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1984.

SEDLÁK, F. Hudební vývoj dítěte. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1984.

SEDLÁK, F. Psychologie hudebních schopností a dovedností. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Zbyněk Prokeš, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **20. dubna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Peraj, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.
Jméno a příjmení autora: Jarmil Kabeláč, Dipl.um.
Osobní číslo: P07001043

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23. 4. 2012

Jarmil Kabeláč, Dipl.um.

ANOTACE

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Diplomová práce se zabývá specifiky instrumentálních činností, zhodnocením jejich podílu na rozvoji hudebnosti žáků prvního stupně ZŠ.

Teoretická část diplomové práce postihuje hudebně - výchovný proces na prvním stupni ZŠ, zabývá se teorií instrumentálních činností, objasňuje pojmy z oboru hudební psychologie.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na vytvoření příkladů instrumentálních činností, zrealizování některých z nich s žáky třetího ročníku ZŠ, zhodnocení průběhu a výsledku těchto činností.

Klíčová slova: hudební schopnosti, hudební dovednosti, hudebnost, instrumentální činnosti

ABSTRACT

Instrumental Activities at Primary School and Their Influence on the Development of Pupils' Musicalness.

My diploma thesis focuses on the specifics of instrumental activities, and it attempts to assess their impact on the development of pupils' musicalness.

The theoretical part of my diploma thesis focuses on music education at primary school, including the theory of instrumental activities, and it explains the terminology of musical psychology.

The aim of the practical part is to present sample instrumental activities, to test some of them with third grade pupils and to analyze the findings.

Key words: musical skills and abilities, musicalness, instrumental activities

Poděkování

Zvláštní poděkování patří mé ženě Jindřišce za to, že to se mnou – horlivým studentem – vydržela a že tak často s neskonalou trpělivostí vyčkávala, než přejdou hodiny a hodiny mého zaujatého sepisování textu diplomové práce, kvůli čemuž musela tolikrát omezovat či rušit rodinný volnočasový program. Za to, že mě podporovala během celých pěti let vysokoškolského studia. Za podporu patří dík i celé mé rodině.

Jsem zavázán paní Mgr. Aleně Hakelové - ředitelce základní školy a základní umělecké školy v Liberci v Jabloňové ulici, PaedDr. Janu Prchalovi – zástupci ředitele pro ZUŠ a hudební výchovu, a také kolegovi Mgr. Josefu Knížkovi za umožnění realizace praktické části diplomové práce v ZŠ v Jabloňové ulici v Liberci, PaedDr. Prchalovi a Mgr. Knížkovi navíc za jejich cenné rady.

Největší dík patří mému vedoucímu diplomové práce, PaedDr. Zbyňku Prokešovi, a to za pomoc při výběru tématu diplomové práce, za nápady, jakými směry by se práce měla ubírat. Děkuji za jeho skutečně odborné vedení a v neposlední řadě za to, že včas rozpoznal, kdy je v mém případě (jako tu nejúčinnější motivaci) potřeba použít tvrdou ruku - stanovit pevné termíny jednotlivých fází diplomové práce a na jejich plnění důsledně trvat.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 HUDEBNĚ – VÝCHOVNÝ PROCES NA I. STUPNI ZŠ.....	11
1.1 Cíle.....	12
1.2 Obsah.....	12
1.3 Formy.....	14
1.4 Metody.....	16
1.5 Základní členění hudebních činností.....	16
2 INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI.....	17
2.1 Hudební nástroje.....	18
2.1.1 klasické.....	19
2.1.2 dětské (Orffův instrumentář).....	21
2.2 Charakteristika instrumentálních činností.....	22
2.3 Význam a přínos instrumentálních činností.....	23
2.4 Tvořivost a improvizace v instrumentálních činnostech.....	25
2.5 Hra na dětské (Orffovy) nástroje jako zdroj hudební aktivity.....	25
2.6 Instrumentální činnosti ve vzdělávacím oboru hudební výchova (pro třetí ročník) ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) ZŠ a ZUŠ v Liberci v Jabloňové ulici.....	26
2.7 Pozice a úkoly instrumentálních činností v hudebně - výchovném procesu na prvním stupni ZŠ.....	27
3 HUDEBNOST.....	28
3.1 Pojem hudebnost.....	29
3.2 Kvantitativní diferenciací hudebnosti.....	30
3.2.1 Nehudebnost.....	30
3.2.2 Velmi vysoká hudebnost.....	31
3.3 Výzkum hudebnosti.....	31
3.4 Vývoj hudebnosti.....	31
3.4.1 Podmíněnost hudebního vývoje.....	32
3.4.2 Průběh hudebního vývoje.....	32
4 VLOHY.....	33
5 NADÁNÍ, TALENT.....	35
5.1 Nadání.....	35
5.2 Talent.....	36
6 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI.....	37
6.1 Definice hudebních schopností.....	37
6.2 Rozdělení hudebních schopností.....	38
7 HUDEBNÍ DOVEDNOSTI.....	38
7.1 Pojem hudební dovednost.....	38
7.2 Rozdělení hudebních dovedností.....	40

7.3 Činitelé ovlivňující rozvoj hudebních dovedností.....	40
7.3.1 Motivace.....	40
7.3.2 Opakování a automatizace.....	41
7.3.3 Anticipace.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
8 PŘÍKLADY INSTRUMENTÁLNÍCH ČINNOSTÍ.....	45
8.1 Jednotlivé hudební nástroje.....	45
8.1.1 Zobcová flétna.....	45
8.1.1.1 Způsob dýchání při hře na dechový nástroj a dechová cvičení.....	46
8.1.1.2 Elementární cvičení pro zvládnutí hry tónů g1, a1, h1, c2, d2.....	47
8.1.2 Keyboard.....	56
8.1.3 Kytara.....	59
8.1.4 Bicí nástroje nemelodické.....	59
8.1.5 Bicí nástroje melodické.....	61
8.2 Společné hraní v souboru.....	62
8.2.1 Rytmus.....	63
8.2.1.1 Spojení melodie s rytmem.....	64
8.2.2 Doprovod.....	65
8.2.2.1 Melodie s doprovodem.....	69
8.2.3 Improvizace.....	69
9 ROZVÍJEJÍ TEDY INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI HUDEBNOST A JAKÝM ZPŮSOBEM?.....	71
9.1 Výchozí stav.....	72
9.2 Průběh diplomantem realizované výuky instrumentálních činností.....	74
9.2.1 První blok realizovaných instrumentálních činností.....	74
9.2.2 Druhý blok realizovaných instrumentálních činností.....	76
9.2.3 Třetí blok realizovaných instrumentálních činností.....	77
9.3 Zhodnocení podílu instrumentálních činností k rozvoji hudebnosti žáků.....	80
10 JAKÉ KLÍČOVÉ KOMPETENCE VÝŠE POPISOVANÉ INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI ROZVÍJEJÍ A JAKÝM ZPŮSOBEM JSOU TYTO KLÍČOVÉ KOMPETENCE ROZVÍJENY?.....	82
ZÁVĚR.....	85
Seznam použité literatury.....	88
Seznam internetových zdrojů.....	89

ÚVOD

Hudební výchova patří spolu s výchovou literární, výtvarnou, dramatickou, pohybovou, resp. taneční mezi pět oborů estetické výchovy a výchovy uměním „(Estetická výchova: kultivace vztahu ke krásě a umění, rozvíjení estetického cítění a schopností vnímat a oceňovat estetické hodnoty v přírodě, lidských výtvorech i v každodenním životě. Realizuje se ve škole prostřednictvím estetickovýchovných předmětů, v mimovyučovacíh a zájmových činnostech akcemi školy - výchovné koncerty, exkurze, návštěvy divadelních představení, výstav, muzeí a galerií, besedy se spisovateli a umělci)“. (Průcha a kol., 2009, s. 70).

Společnými jmenovateli těchto disciplín jsou krásno, cit, péče o duši. V oboru hudební výchova nám jde o to zprostředkovat žákům co nejatraktivnější formou možnost objevovat rozmanitost a krásy hudby tak, aby se stala trvalou součástí jejich života, aby žáci cítili potřebu hudbu pěstovat tzn. poslouchat a především ji aktivně provozovat, aby byli v dospělém věku hudebním vzorem pro svoje potomky, pro něž se stane rodinné a celospolečenské hudební prostředí přirozeností.

Důvodem, proč jsem si pro svou diplomovou práci vybral téma Instrumentální činnosti a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků I. stupně ZŠ, je především to, že mám k instrumentálním činnostem blízký vztah. Věnuji se hře na několik hudebních nástrojů a mohu také čerpat z bohatých osobních pedagogických zkušeností, jelikož hře na hudební nástroje vyučuji více než dvacet let. Pochopitelně se také - jako každý aktivní hudební pedagog - často zamýšlím nad otázkami z oboru hudební psychologie, mezi jejíž nejdůležitější témata hudebnost bezpochyby patří.

Pro zpracování teoretické části diplomové práce bylo nutné postihnout, jakým způsobem je hudební výchova a její jednotlivé disciplíny zakotvena v současných vzdělávacích programech, zjistit, kam směřuje hudební vzdělávání v základním školství.

Další úkoly spočívaly ve vytvoření základního přehledu o hudebních nástrojích, kterých je možno využít pro realizaci instrumentálních činností; v teoretickém

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

rozpracování instrumentálních činností z hlediska jejich charakteristiky, významu, náplně, cílů.

Dále bylo nutné prostudovat doporučenou odbornou literaturu s cílem zorientovat se v pojmech souvisejících s hudebností, vytvořit si přehled a srovnat různá pojetí autorů publikujících v oboru hudební psychologie.

V praktické části vytvořit konkrétní příklady instrumentálních činností, které lze provádět hrou žáků na jednotlivé nástroje, v nástrojových skupinách, v celém instrumentálním souboru. Některé z těchto příkladů v rámci výuky hudební výchovy s žáky 3.A základní školy v Jabloňové ulici v Liberci prakticky zrealizovat. Průběh provedených instrumentálních činností popsat. Především pak zhodnotit podíl instrumentálních činností na hudebnost žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HUDEBNĚ – VÝCHOVNÝ PROCES NA I. STUPNI ZŠ

V současné době v České republice vycházíme ze závazného strategického dokumentu tzv. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V tomto otevřeném dokumentu (který se může neustále vyvíjet) patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura dva vzdělávací obory, spolu s Výtvarnou výchovou je to Hudební výchova. Před poslední úpravou s těmito dvěma vzdělávacími obory zaujímala rovnocennou pozici také Dramatická výchova. Hudebně – výchovný proces na I. stupni základní školy je uskutečňován především v rámci specializovaného předmětu hudební výchova.

V průběhu výuky hudební výchovy žáci získávají zkušenosti s jednotlivými hudebními disciplínami, vytvářejí si ucelenější vhled na hudební tematiku, rozvíjejí své schopnosti, dovednosti, budují si kladný vztah k hudbě. Tím vším dochází k naplnění jednoho z hlavních cílů hudebně – výchovného procesu na I. stupni ZŠ, kterým je zvyšování úrovně hudebnosti dětí.

S hudbou a s hudebními činnostmi se děti setkávají také v průběhu výuky dalších předmětů. Moderní pedagogika klade důraz na co možná nejúčinnější využívání mezipředmětových vazeb tak, aby žáci dokázali pohlížet na problémy či úkoly hudební výchovy také v širších souvislostech. Učitel hudební výchovy v průběhu výuky propojuje hudební činnosti s výtvarnými, tělocvičnými, jazykovědnými, matematickými, opírá se o dějinné souvislosti. Toto platí především pro prvestupňové pedagogy, u nichž se předpokládá všestrannost, široký záběr (musí zvládnout výuku všech předmětů vyučovaných na I. stupni ZŠ) a kteří - na rozdíl od kolegů vyučujících na II. stupni ZŠ - nejsou úzce specializovaní na výuku jednotlivých předmětů.

1.1 Cíle

Hudební vyučování (tak jako tomu je i v ostatních vzdělávacích oblastech) vždy někam směřuje, sleduje určité cíle. Tyto cíle jsou hudebním pedagogům jednak předestřeny vyšší autoritou (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – RVP ZV), kdy jsou závazné pro všechny základní školy v České republice. Pedagogové si ale také zcela konkrétní cíle vytyčují sami, když musí zohlednit konkrétní podmínky, v jakých pracují tzn. specifika socio-kulturního prostředí, tradice, úroveň materiálního zabezpečení, připravenosti žáků třídy (Školní vzdělávací program - ŠVP).

Obecně bychom mohli říci, že mezi hlavní cíle výuky hudební výchovy na I. stupni ZŠ patří vytvoření a prohloubení kladného vztahu dětí k hudbě tak, aby cítily potřebu s hudbou se setkávat, pěstovat ji. K tomu je zapotřebí zajišťovat pro děti podporující a v lepším případě také inspirující prostředí v rodinném zázemí, aby se jejich hudební aktivity neomezily pouze na školní prostředí.

Mezi hlavní cíle hudebně – výchovného procesu tedy zdaleka nepatří pouze rozvíjet hudební schopnosti dětí, naučit je důležitým hudebním dovednostem a znalostem. Musíme si klást za cíl také radostné prožívání hudby dětmi, čímž budujeme jejich pozitivní vztah k hudbě, hudba se tak v ideálním případě stává celoživotní součástí jejich života.

Výsledkem našeho společného snažení by mělo být zvýšené zdravé sebevědomí dětí, schopnost kooperace, respektování jednoho druhým, zlepšení sociálních vztahů, klimatu ve třídě i v rodině.

Nicméně má své opodstatnění a zákonitě musí patřit mezi klíčové úkoly a cíle hudebně – vzdělávacího procesu na I. stupni ZŠ to, že by děti měly ovládat „hudební řemeslo“ v podobě znalosti not, rytmicko – intonačních dovedností, základů instrumentálních činností atd., a to na úrovni odpovídající jejich věkové kategorii.

1.2 Obsah

Hudební projevy a jejich vnímání patří od nepaměti mezi jedny z nejpřirozenějších lidských činností. Zákonitě by tak nemělo vyučování hudební

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

výchovy na I. stupni ZŠ nabízet náplň, která se vzdaluje přirozenosti žáků. Při výuce hudební výchovy prvostupňových dětí (a speciálně u žáků 1. až 3. ročníku ZŠ) navazujeme na to, co se naučily během předškolní výchovy v mateřských školách. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru hudební výchova pro první stupeň ZŠ je formulován v RVP v očekávaných výstupech.

Tyto očekávané výstupy jsou rozděleny na dvě období, a sice na :

„1. období (1. – 3. ročník ZŠ)

žák

- ☐ *zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase*
- ☐ *rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem*
- ☐ *využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře*
- ☐ *reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie*
- ☐ *rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby*
- ☐ *rozpozná v proudu znějící hudby některé znějící nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální*

2. období (4. – 5. ročník ZŠ)

žák

- ☐ *zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasě v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti*
- ☐ *realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not*

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

- *využívá na základě svých schopností a dovedností jednoduché popřípadě složitější hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní*
- *rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby*
- *vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché přede hry, mezi hry a do hry a provádí elementární hudební improvizace*
- *rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metrorytmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny*
- *ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace.*“ (RVP, 2007, s. 66)

Samotné učivo vzdělávacího oboru hudební výchova na I. stupni ZŠ je specifikováno v jednotlivých oblastech – vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti a poslechové činnosti. Do oblasti instrumentálních činností je v RVP ZŠ jako závazné zahrnuto:

- *„hra na hudební nástroje – reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladbiček pomocí jednoduchých hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, zobcových fléten, keyboardů apod.*
- *rytmizace, melodizace a stylizace, hudební improvizace – tvorba přede her, mezi her a do her s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (akcentace těžké doby v rytmickém doprovodu, ostinato, prodleva), hudební hry (ozvěna, otázka – odpověď), jednodílná písňová forma (a – b)*
- *záznam instrumentální melodie – čtení a zápis rytmického schématu jednoduchého motivku či tématu instrumentální skladby, využití notačních programů“* (RVP, 2007, s. 66, 67)

1.3 Formy

Formy výuky hudební výchovy na ZŠ můžeme klasifikovat například

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

z hlediska vnitřní diferenciaci (třídní) organizace výuky :

- hromadná práce - stejným zadáním se zabývají všichni žáci najednou, většinou to však neznamená, že spolu kooperují
- skupinová práce - žáci jsou rozděleni do skupin, kdy každá pracuje na svém úkolu
- individuální forma výuky – v základní škole se s ní při hudební výchově prakticky nesetkáme, protože bývá využívána při doučování nebo spíše ve vzdělávacím systému základních uměleckých škol. Individuální výuka spočívá v tom, že každý žák pracuje individuálně na svém vlastním úkolu, který se liší od úkolů ostatních žáků. Při individuálním vyučování nedochází ke spolupráci žáků, tato forma výuky je při současném vyučování žáků celé třídy nejméně efektivní.

z hlediska vnější diferenciaci (předmětového zařazení) výuky :

- v rámci vyučovací hodiny povinného předmětu hudební výchova
- v rámci nepovinného předmětu – sborový zpěv, hra v souboru apod.
- v rámci školního zájmového kroužku

z hlediska prostředí, kde probíhá výuka :

- v učebně zařízené a vybavené speciálně pro hudební výchovu celé třídy – tam je realizována největší část procesu výuky
- v běžné třídě – může probíhat výuka provizorně z důvodu úplné absence či rekonstrukce specializované učebny, z důvodu mimořádného organizačního opatření chodu školy
- ve školní zkušebně nebo nahrávacím studiu – méně častý příklad, příprava na vlastní veřejné vystoupení (krátkodobý projekt), natáčení hudebního záznamu nebo videozáznamu se zvukem
- v počítačové učebně – v rámci využití speciálních výukových hudebních programů
- v knihovně – návštěva hudebního oddělení knihovny spojená s přednáškou, seznámením se se systémem

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

- ve školní koncertní místnosti či aule – generální zkoušky, akustické zkoušky před vystoupením; hudební soutěže
- v rekreačním zařízení – v rámci výuky ve škole v přírodě, v rámci letního hudebního tábora pořádaného základní školou
- v divadelních a koncertních sálech – při návštěvách koncertů, výchovných koncertů, operních či muzikálových představení atd.

1.4 Metody

Metodou výuky rozumíme cestu, způsob, jak uskutečnit interakci učitel – žák tak, aby vedla k dosažení cíle výuky. Metody výuky můžeme rozřadit do skupin

informačně – receptivních: předávání hotových informací formou výkladu (učitel přednáší, případně přednáší žák svůj připravený příspěvek či referát a žáci naslouchají. Tato metoda by neměla být využívána pro výuku na prvním stupni ZŠ příliš často. Její nevýhodou je, že předkládá žákům hotové informace, žáci jsou odsunuti do role pouhých pasivních příjemců), ukázek, poslechu nahrávek, shlédnutí videoukázky.

reproduktivních: provádění hudebních výkonů na základě již naučených činností, za předpokladu porozumění již osvojených znalostí žáky mohou tyto znalosti a dovednosti aplikovat při řešení úloh stejného typu (metody nácviku písní a práce s písní, metoda práce s učebnicí, s učebními pomůckami)

produktivních: metody činnostního a tvůrčího charakteru, jako jsou metody improvizace, metody didaktické hry apod.

1.5 Základní členění hudebních činností

Bohatství hudby spočívá kromě jiného v pestrosti a různorodosti hudebního materiálu, ale také v možnostech, jak hudbu pěstovat. Hudbu můžeme sami vyjadřovat zpěvem, pískáním si, hrou na hudební nástroj, na hudbu můžeme tančit, hudbu lze vnímat poslechem (poslouchat hudbu můžeme dokonce nechtěně, když slouží jako kulisa k navození určité nálady v restauraci, supermarketu), hudbu můžeme zapisovat pomocí notového systému, můžeme ji sami autorsky tvořit nebo reprodukovat již hotová

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

díla jiných autorů, o hudbě můžeme přemýšlet, zabývat se hudebně teoretickými disciplínami atd.

Hudební činnosti zpravidla rozdělujeme na vokální, poslechové, hudebně pohybové, hudebně teoretické, instrumentální. Tyto hudební činnosti mohou probíhat samostatně, ale velmi často dochází k jejich propojení.

2 INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

Hra na hudební nástroje je přirozenou lidskou činností. Primitivních hudebních nástrojů užívali naši dávní předkové při náboženských rituálech i pro vlastní potěšení. Pravěcí lidé si je sami vytvářeli, a to z nejrozličnějších materiálů, které měli k dispozici. Byli okouzleni zvukem těchto nástrojů, stejně jako tomu je u dětí i dospělých v naší současné historické epoše.

V průběhu dějin se v závislosti na vyspělosti kultur na jednotlivých územích postupně zdokonalovalo vytváření či později vyrábění hudebních instrumentů. Lidé ve své vynalézavosti přicházeli na nové a nové možnosti, pracovali s materiály, využívali pokročilejších technik a technologií. Vznikaly tak vyspělejší podoby stávajících hudebních nástrojů nebo zcela nové nástroje díky lidské touze po nových zvucích a zvukových možnostech nástrojů.

Měnily se postupně i důvody, pro které hudba vznikala a proč ji lidé provozovali. Náboženské či duchovní přetrvaly dodnes, ale postupně se vyvíjela hudba k tanci, písni milostné, skladby k nejrůznějším příležitostem – slavnostem, obřadům, koncertům. V pravěkých dobách hrál na primitivní bubínky či píšťalky jednotlivec, dvojice, možná malá skupinka lidí. V moderních dějinách evropské kultury jsme už zvyklí na hudební produkci v podání sólisty, komorních uskupení, komorních ansámbľů i velkých orchestrů. Každé vystoupení – a tady nalézáme historickou spojitost s dávnými obřady – mívá určitou posloupnost, strukturu, pořadí, pravidla, což souvisí s dějinným kulturním vývojem. Hudebníci zaujímají určité společenské postavení, které se mění v souvislosti s historickým vývojem, s územím, kulturními tradicemi, sociálními podmínkami.

Hudební produkcí všeho druhu jsme dnes obklopeni ze všech stran. Zatímco ještě před sto lety mohli lidé poslouchat hudbu pouze naživo na koncertech, vystoupeních apod., dnes jsme dávno zvyklí na rozhlasové či televizní vysílání, každý z nás má mnoho „zakonzervované“ hudby v paměti svého počítače, disponuje svým archívem CD, DVD. Není problém získat jakoukoli nahrávku z celého světa. Dokonce už můžeme chodit do kina na live operní představení ze slavné Metropolitní opery v New Yorku. Tyto obrovské možnosti však mají paradoxně neblahý vliv na (kromě jiného kvůli množství hudby pochybné kvality, povrchnímu vnímání hudebních děl ...) míru aktivního provozování hudby dětmi i dospělými. Je těžké čelit síle těchto trendů, můžeme však alespoň nabídnout alternativu aktivního činnostního učení v rámci hudební výchovy na základních školách. Dokonce je to povinností a prvořadým cílem hudebních pedagogů.

Podobné srovnání se nabízí v oblasti notového zápisu skladeb. Vzpomeňme významné německé skladatele barokní hudby Johanna Sebastiana Bacha a Georga Friedricha Händla, kteří neúnavně zapisovali svoje kompozice za skromného světla svíčky, v důsledku čehož se jim natolik zhoršil zrak, že v pokročilém věku zcela oslepli. Známé skladby se šířily většinou ručním opisováním jejich notového zápisu.

Ještě na začátku devadesátých let dvacátého století bylo běžnou praxí na konzervatořích přepisování etud, sólových partů i klavírních doprovodů studenty. V současné době máme k dispozici nabídku nejrůznějších notačních programů, které umožňují v součinnosti s osobním počítačem příp. scannerem notový zápis skladby vytvořit, uložit, upravovat, převést z oskenované podoby do „živého“ zápisu v konkrétním notačním programu, pomocí zvukové databanky přehrát, vkládat do dokumentů, vytisknout, poslat emailovou poštou. V těchto ohledech jde tedy vývoj prudce kupředu.

2.1 Hudební nástroje

Při výuce hudební výchovy (a to nejen na úrovni prvního stupně základní školy, ale také již v mateřských školách) učitelé zařazují hru dětí na hudební nástroje. Každá škola mívá hudebnu vybavenou poslechovou aparaturou, klavírem a alespoň nějakým

základním instrumentářem obsahujícím bicí nástroje, xylofony, zvonkohry zkonstruované na míru žákům mladšího školního věku. Při realizaci instrumentálních činností lze také využít pro vytvoření rytmické složky nejrůznějších předmětů (vše, co máme „po ruce“), které bychom za normálních okolností nepochybně nenazvali hudebními nástroji. Vhodnou inspirací může být společné shlédnutí DVD skupiny Stomp s názvem Stomp – Live (2008). Členové tohoto seskupení při své produkci velice moderním způsobem spojují tanečně – pohybové prostředky s rytmy vytvářenými zametáním podlahy koštětem, tlučením na popelnice apod.

Ve vybavenosti učeben hudební výchovy jsou mezi jednotlivými základními školami značné rozdíly, na čemž má rozhodující vliv míra zájmu a invence vyučujícího učitele hudební výchovy, podpora ze strany vedení školy či finanční možnosti školy. Základní škola a Základní umělecká škola v Jabloňové ulici v Liberci, kde vyučuji hře na pozoun a kde mám zároveň možnost realizovat praktickou část této diplomové práce, představuje v českém měřítku ve vybavenosti učeben hudební výchovy (a to nejen hudebními nástroji) naprostou špičku. Zásahu na tom má svým dlouhodobým neutuchajícím snažením zástupce ředitele PaedDr. Jan Prchal. Vzorové vybavenosti obou učeben hudební výchovy si cení jak žáci a hudební pedagogové školy, tak účastníci každoročních kursů Letní školy hudební výchovy, které v ZŠ a ZUŠ v Liberci v Jabloňové ulici probíhají a které PaedDr. Prchal v součinnosti se Společností pro hudební výchovu a s metodickým centrem hudební výchovy Reneta music úspěšně a vždy atraktivně organizuje.

Výběr hudebních nástrojů pro realizaci konkrétních instrumentálních činností záleží na zkušenostech učitele, na jeho posouzení momentálních reálných možností žáků. Výběr závisí také, jak už bylo zmíněno, na nástrojovém vybavení té které školy.

Pro výuku instrumentálních činností máme k dispozici hudební nástroje:

2.1.1 klasické

Antonín Modr ve své publikaci Hudební nástroje nabízí přehled rozdělení hudebních nástrojů, ve kterém nástroje rozděluje do čtyř základních skupin.

„Do první skupiny se řadí nástroje samozvучné, u nichž vzniká tón přímo chvěním pružné hmoty, ze které jsou vyrobeny. Sem patří například činely, gong.

Druhou skupinu tvoří nástroje blanzvučné, jejichž tóny se tvoří rozechvěním blány. Počítáme k nim tympány, bubny a tamburínu.

Třetí skupina obsahuje nástroje strunné. Podle toho, čím se struny rozechvívají, dělíme strunné nástroje na smyčcové, kolové, drnkací, klávesové a úderné.“ (Modr, 1982, s. 17).

Čtvrtou hlavní skupinu tvoří nástroje dechové, které se dělí na dvě podskupiny podle materiálu, z nichž jsou vyrobeny, a to na nástroje dřevěné a žesťové (plechové). „*V nich vzniká tón buď nárazem výdechu na hranu otvoru (flétna, pikola), nebo rozechvěním plátku jednoduchého (klarinet, saxofon) anebo dvojitého (hoboj, fagot). U jiných (pozn. žesťových) se rozechvívá vzduch přímo rty, na něž se nasazuje nátrubek (trubka, pozoun, lesní roh, tuba).*“ (Modr, 1982, s. 18).

Téměř v každé třídě se vyskytuje žák, který se učí hrát na klavír. Možná o něco méně častěji máme ve třídě malého houslistu, cellistu, klarinetistu, trumpetistu. Moderním trendem je na rozdíl od nedávné minulosti, kdy se kupříkladu na žesťové nástroje hrálo nejdříve od deseti let věku, začínat mnohem dříve a uzpůsobit tempo a náročnost výuky specifikám dětí mladšího školního věku.

Dalším zajímavým faktem je, že padají letitá tabu ohledně nevhodnosti hry na určité hudební nástroje pro dívky. Dnes hrají běžně děvčata nejen na lesní roh, ale také na trubku, pozoun, dokonce i na tubu. Mnohdy dosahují, díky své větší pílí a vytrvalosti, lepších výsledků než fyzicky vyspělejší chlapci.

Současnou běžnou praxí je frontální výuka hry na zobcovou flétnu na I. stupni základních škol. Výhodou je cenová dostupnost těchto nástrojů, zobcové flétny nejsou objemné, jsou lehké a tudíž snadno přenosné, poměrně snadno lze na ně tvořit tón a nezanedbatelný je také prokázaný fakt, že hra na ně má blahodárné účinky při respiračních onemocněních dětí.

Do této kategorie klasických hudebních nástrojů bychom mohli přiřadit také keyboardy. Zde se spojuje hra na klávesový nástroj s obsluhou funkcí nástroje jako je výběr zvuku, nastavení metronomu, tempa, stylu doprovodu. Úroveň keyboardů po stránce vybavenosti neustále stoupá, zlepšuje se dynamika úhozu, množství a věrohodnost rejstříků, bohatost doprovodných funkcí, takže hudebník musí být

instrumentalistou a zároveň jakýmsi operátorem počítače. Keyboardy nabízejí možnost nahrávání, propojení s computerem, mohou být využity pro tvoření notového zápisu (např. v notačním programu Sibelius, jak je tomu v ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci). Existuje velké množství notového materiálu určeného pro účely výuky hry na keyboard, pro společné hraní více keyboardů. Jednotlivé firmy, zabývající se výrobou těchto hudebních nástrojů, založily po celém světě síť škol či center, kde nabízejí výuku hry na nástroje pocházející ze své produkce – tak, jako je tomu například u firmy Yamaha. Snaží se, aby byly keyboardy různé úrovně mezi sebou kompatibilní, měly společný základ v systému funkcí nástrojů, podobnou obsluhu. Vytvářejí metodické a notové materiály pro výuku.

Tento výčet využitelných klasických nástrojů v hudební výchově není zdaleka úplný. Slouží především k názorné ilustraci toho, jak je možné v praxi v rámci hudební výchovy reagovat na zrychlený vývoj doby, přizpůsobení se světu dnešních dětí, jejich prostředí, ve kterém se – bohužel – velkou část dne pohybují. Ucelený přehled hudebních nástrojů včetně zvukových ukázek poskytuje například CD – ROM s názvem Musical Instruments, vydané roku 1993 u Microsoft Corporation and Dorling Kindersley Limited.

2.1.2 dětské (Orffův instrumentář)

Carl Orff, německý skladatel, dirigent a pedagog, v roce 1924 spoluzakládal Güntherovu školu, kde začal pro výuku hudebně pohybové výchovy používat sadu hudebních nástrojů vyrobených na míru malým dětem.

V šedesátých letech dvacátého století došlo i v tehdejším Československu k úspěšné popularizaci Orffova pedagogického díla. Orffovský instrumentář je od té doby, jako prostředek výuky, velmi často využíván v rámci instrumentálních činností v hudebně – výchovném procesu v našem předškolním a základním školství. Velkou zásluhu na tomto „boomu“ mají, kromě učitelů a učitelek hudební výchovy, především hudební skladatelé Petr Eben a Ilja Hurník. Ti se společně úspěšně zhostili úkolu vytvořit českou modifikaci Orffova Schulwerku a vytvořili dvoudílnou publikaci Česká Orffova škola. Ta představuje vynikající didaktický a metodický materiál nabízející

hudebním pedagogům velké množství hudebního materiálu, nápadů, rad, návrhů jak postupovat při hudebních činnostech v hodinách hudební výchovy.

Výhodou Orffova instrumentáře je, díky jeho masovému rozšíření, cenová dostupnost, jednoduchost „obsluhy“ a především - nástroje jsou stavěny na míru malým dětem, i když na ně pochopitelně mohou hrát i dospělí. Je také dobré zmínit fakt, že orffovské nástroje nejsou příliš hlučné. Z tohoto důvodu se výborně hodí jako doprovodné nástroje k vokálním projevům dětí, jejichž hlasové ústrojí nesmí být přepínáno.

Základ instrumentáře tvoří bicí nástroje. Jsou to jednak blanzvúčené bicí nástroje – bubny, tympány, bonga, a jednak samozvúčené bicí nástroje – zvonkohra, xylofon, metalofon, dřevěné bloky, hůlky, triangel, drhlo, rolňičky, cajon, pandeiro, kastaněty, vozembouch. Původně Carl Orff využíval kromě bicího aparátu také zobcové flétny a smyčcové nástroje, které si pro své pedagogické záměry nechával speciálně stavět.

2.2 Charakteristika instrumentálních činností

Vzhledem k tomu, že je naše pozornost zaměřena na výuku hudební výchovy žáků prvního stupně základní školy, uvažujeme samozřejmě o instrumentálních činnostech v jejich elementární formě. To ovšem nijak nezastiňuje fakt, že jde o velmi cenné činnostní učení. O formu vyučování, kdy si všichni žáci mohou jednotlivé úkony instrumentální hry prakticky vyzkoušet, vnímat okamžitý účinek svého konání, prožívat radost z vytváření zvuků, ze společného hraní. Provádění instrumentálních činností je ideální možností, jak dostat žáky z lavic, rozpohybovat třídu a naplnit tak jeden z hlavních didaktických cílů moderní pedagogiky.

Některé starší děti tzn. žáci druhých a vyšších tříd základní školy mohou částečně ovládat hru na klasické hudební nástroje, ať už díky studiu na základních uměleckých školách nebo navštěvování hudebních kroužků přímo ve škole či v nějakých volnočasových zařízeních ve městě. Toho dobrý pedagog využije pro zatraktivnění samotného průběhu instrumentálních činností v hodině, popřípadě ke zkvalitnění produkce třídního souboru.

Zdatnější hráči mohou být vzorem pro ty, kteří se doposud hře na nějaký hudební nástroj aktivně nevěnují, mohou být správným impulsem pro rozhodnutí začít. Na druhou stranu je tu ovšem nebezpečí, že při nadměrném prosazování vyspělejších muzikantů pohasíná motivace těch, kteří prostě mají méně zkušeností nebo nedisponují tak výrazným nadáním. Pedagog se tak musí snažit poskytovat vyváženě prostor pro uplatnění všem žákům třídy. Rovněž musí dbát při řízení výuky na vyvážené zařazování činností procvičovacích a činností, které mají spíše tvořivější charakter.

Část vyučovací hodiny hudební výchovy na prvním stupni základní školy vymezenou pro instrumentální činnosti si jen těžko můžeme představit bez cviku, cvičení, procvičování jednotlivých dovedností, vedoucích k automatizaci provedení probíraného úkonu, operace. Díky procvičování se rozvíjí manuální zručnost, jemná motorika dětí. Totéž platí ve zvýšené míře o výuce hry na hudební nástroj v základních uměleckých školách či v institucích, které dětem nabízejí zájmové a volnočasové aktivity, v rámci nichž se děti cíleně a dlouhodobě věnují studiu hry na hudební nástroj.

2.3 Význam a přínos instrumentálních činností

Instrumentální hra představuje pro malé školáky velmi atraktivní činnost. Už první fyzický kontakt dětí s hudebním nástrojem pro něj představuje vzrušující impuls. Hudební nástroj má pro ně zpočátku především funkci hračky, je dobré ponechat jim dostatečný prostor pro jejich zaujaté a soustředěné první seznámení se s nástrojem. Žáci jsou okouzleni samotným vytvářením zvuků, čím více hru na hudební nástroj ovládají, tím silnější je jejich prožitek. Jejich nová znalost či dovednost má příznivý vliv na jejich sebevědomí.

Kromě dobrého pocitu z vlastní hry či ze společné hry s učitelem, se spolužákem, ve skupině, sklízí ocenění ze strany členů rodiny, příbuzných, známých, kteří nikdy na žádný hudební nástroj nehráli nebo ani neměli z jakýchkoli důvodů možnost hrát. Hrou na hudební nástroj se může zabývat jedinec, v případě instrumentálních činností jako součásti obsahu předmětu hudební výchova se však zpravidla nejedná o formu individuální, nýbrž o práci větší či menší skupiny anebo celé třídy.

Už samotný název naznačuje činnostní charakter instrumentálních činností, přednosti činnostního učení jsou všeobecně známé a platné ve všech předmětech. Určitě je dobré vyzdvihnout to, že žáci dostanou prostor ke konkrétním aktivitám, které si mohou takzvaně osahat. Nejde o pouhé pasivní přijímání informací, žáci sami tvoří, objevují, vnímají okamžitý účinek svého konání, což je nesmírně důležité nejen pro děti, ale i pro dospělé, dostává se jim zpětné vazby.

Zapojují se do výuky všichni současně, což usnadňuje udržení jejich soustředěnosti, neboť odpadají prostoje, či jsou alespoň minimalizovány. Žáci se učí interakci, spolupráci, učí se vnímat a hodnotit činnost sebe samotného i spolužáků. Díky faktu, že spolupracují všichni najednou, tedy i ti, kteří spolu momentálně příliš nekamarádí či nemluví, dochází k zlepšování komunikace mezi žáky, ke zlepšování klimatu v kolektivu.

Společné provádění instrumentálních činností má výrazně pozitivní motivační efekt. Žáci se spíše naučí tvořit, vnitřně přijímat a respektovat pravidla, pracovat ukázněně. Váží si více sebe sama a zároveň jsou schopni lépe vnímat a hodnotit kvality svých spolužáků.

Rovněž z pohledu učitele, jehož úkolem je plynule a s rozmyslem vést výuku tak, aby jednotlivé části na sebe logicky navazovaly, představují instrumentální činnosti báječný prostředek, který umožňuje žáky probudit, zaktivizovat, uvést výuku v pohyb a tím žákům poskytnout příležitost „vypustit páru“.

Je známo, že čím mladší žáky vyučujeme, tím více musíme jako pedagogové dbát na to, abychom střídali činnosti. Pestrost výuky je vynikajícím prostředkem k udržení motivace malých žáků. Tak jako mohou splňovat instrumentální činnosti aktivizující funkci, tak máme na druhou stranu možnost využít je při soustředěné společné práci ke zklidnění žáků. Nespornou výhodou pro učitele je, že – oproti výkladu – nemusí tolik hovořit, že si šetří hlas, spíše se omezuje na pokyny, kterými činnost žáků organizuje.

2.4 Tvořivost a improvizace v instrumentálních činnostech

Rozvíjení tvořivosti dětí si moderní pedagogika klade za jeden z důležitých cílů. Tvůrčí schopnosti umožňují dětem nacházet nové postupy, nová řešení, nové pohledy na úkoly či problémy. Tvořivě pracovat předpokládá umožnit dětem zapojit do zvolené činnosti jejich individuální projevy - fantazii, okamžité nápady, improvizaci, což jim přináší radost z muzicírování.

U žáků třetího ročníku ZŠ se nejedná o improvizaci v takové míře a kvalitě, jako tomu je třeba u vynikajících jazzových hudebníků. Spíš jde o společné hraní si se zvukem, charakterem, náladou hudby, o libovolné přecházení od jednoho základního rytmu k dalšímu, o libovolné střídání předem vybraných tónů tak, aby výsledný hudební obraz zněl konsonantně (například využití pentatoniky).

V mírně pokročilejším stadiu pak půjde o improvizování v organizační formě. Tím je myšleno to, že děti samy určují, kdo bude hrát na jaký nástroj, jakou úlohu v souboru bude hrát, jsou už schopny odpočítat přípravný takt a tím dopředu určit tempo skladby či cvičení, které se právě chystají zahrát. Mohou se domluvit na tom, kdo bude mít v souboru jakou úlohu tzn. kdo bude zastávat doprovodnou funkci, kdo povede melodickou linku, kdo bude tvořit k melodii druhý hlas.

2.5 Hra na dětské (Orffovy) nástroje jako zdroj hudební aktivity

Orffovský instrumentář zahrnuje především melodické a nemelodické bicí nástroje postavené pro potřeby muzicírování malých dětí. Podstatnou vlastností těchto nástrojů jsou jejich menší rozměry jakoby šité dětem na míru, ačkoli na tyto nástroje samozřejmě mohou hrát i dospělí.

Hrou na hudební nástroje všeobecně, a platí to tedy i pro hru na nástroje orffovské, docílíme zlepšení jemné i hrubší motoriky, lepší rytmické přesnosti. Žáci postupně poznávají jednotlivé orffovské instrumenty, seznamují se se způsobem hry, s možnostmi jednotlivých nástrojů, barvou jejich zvuku, výškovým a dynamickým rozsahem, s jejich funkcí v souborové hře. Rozvíjejí schopnost vnímat hudební produkt nejen z hlediska notového partu nástroje, na který momentálně hrají, ale také

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

(především ve stadiu mírné pokročilosti či pokročilosti) vnímat soubor jako celek, naslouchat a všimnout si úlohy ostatních nástrojů.

Společná hra na hudební nástroje napomáhá žákům v utváření komplexnějšího vhledu vnímání hudby, v chápání jednotlivých hudebních disciplín v širších souvislostech, ale především jim poskytuje potěšení a radostné zážitky.

2.6 Instrumentální činnosti ve vzdělávacím oboru hudební výchova (pro třetí ročník) ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) ZŠ a ZUŠ v Liberci v Jabloňové ulici

Základní škola v Liberci v Jabloňové ulici má vytvořen školní vzdělávací program zvláště pro RVHV (rozšířenou výuku hudební výchovy). Zde však uvádíme výstupy a učivo pro třídu nespecializovanou na hudební výchovu, a to proto, že v této nespecializované třídě zrealizujeme praktickou část této diplomové práce.

Očekávané výstupy v instrumentálních činnostech jsou uvedeny takto:

„žák zvládá hru na Orffovský instrumentář, orientuje se v používaném instrumentáři, realizuje jednoduché partitury“ (ŠVP ZŠ Jabloňová Liberec, 2012). To znamená, že očekávané výstupy ŠVP se v tomto případě od RVP neliší. Co se týče učiva v instrumentálních činnostech v ŠVP, je uvedena *„hra na nástroje Orffovského instrumentáře, realizace doprovodů k vokálním a pohybovým projevům – důraz kladen na správné návyky (držení paliček atd.), rozvíjení harmonického citění (T + D)“.* (ŠVP ZŠ Jabloňová Liberec, 2012)

Průřezová témata jsou rozpracována tímto způsobem:

„průřezové téma multikulturní výchova: písně jiných národů a etnik, zejména slovenské; průřezové téma enviromentální výchova: vztah k přírodě a zvířatům – hudba x hluk. hygiena; průřezové téma osobnostní a sociální výchova a výchova k sociálním dovednostem: kolektivní a individuální projev, mezilidské vztahy v lidové písni, individuální vkus, seberealizace v kreativních činnostech, hodnocení výkonu a jeho obhájení; průřezové téma mediální výchova: hudba a její interpret, hudba v médiích a její prezentace, videoklip.“

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Mezipředmětové vztahy – hudba provází a doplňuje výuku i v jiných předmětech : výtvarná výchova – ilustrace, tělesná výchova – pochod, taneční krok, český jazyk – říkadla, prvouka – lidové zvyky a tradice, hudební zeměpis a místopis“ (ŠVP ZŠ Jabloňová Liberec, 2012)

2.7 Pozice a úkoly instrumentálních činností v hudebně - výchovném procesu na prvním stupni ZŠ

Instrumentální činnosti mají své nezastupitelné místo v procesu výuky hudební výchovy. Spolu s vokálními, poslechovými a hudebně pohybovými činnostmi tvoří soubor činností představujících dohromady obsahovou náplň předmětu hudební výchova.

Je obtížné či přímo nemožné posoudit, jakou pozici zaujímají instrumentální činnosti v hierarchii výše uvedených činností. Toto tvrzení lze odůvodnit tím, že je naprosto přirozené skloubit dvě nebo i dokonce více typů hudebních činností najednou. Dále pak se může v různých obdobích míra jejich důležitosti měnit, tu vystoupí do popředí kupříkladu poslechové činnosti ruku v ruce s teoretickými, v jiném období bývá kladen větší důraz na vokální, instrumentální, hudebně pohybové činnosti (když se blíží nějaké vystoupení).

V neposlední řadě instrumentální činnosti zaujímají různou pozici v každém kraji, městě, škole, což je podmíněno historicko – kulturním zázemím a především různorodými přístupy k výuce jednotlivých učitelů hudební výchovy. Toto je však hodnocení z hlediska vzdělávací instituce. Jiný názor by patrně vyslovili žáci samotní. Můžeme předpokládat, že by instrumentální činnosti figurovaly na nejvyšších příčkách jejich zájmu.

Prostřednictvím instrumentálních činností v rámci předmětu hudební výchova na prvním stupni základní školy chceme seznámit žáky s hudebními nástroji, tedy s tím, jak vypadají, jaké jsou jejich zvukové a technické možnosti, jak se na ně hraje, jak o ně pečovat, jak je lze využít v praxi – které by měly zastávat melodickou linku, které se více hodí pro rytmický doprovod.

Úkolem je také vytvořit u žáků ucelený přehled o kategorizaci hudebních nástrojů tzn. rozdělení nástrojů do nástrojových skupin. To jim napomůže v orientaci ve složení a obsazení hudebních skupin, souborů, orchestrů. Součástí výuky by měly být návštěvy koncertů profesionálních hudebních těles, kde mohou děti získat zkušenost poslechu spojeného s vizuálním zážitkem z dokonalého provedení instrumentální hudby špičkovými umělci. Důležitou podobnou zkušeností je návštěva vystoupení nějakého žakovského instrumentálního souboru, hrajícího na vysoké úrovni – děti zjistí při pohledu na hudebně vyspělé vrstevníky, že je patrně i v jejich silách dosáhnout srovnatelné úrovně, pokud se ovšem budou pilně věnovat studiu hry na hudební nástroj.

Úlohou učitele v instrumentálních činnostech v předmětu hudební výchova je vést výuku tak, aby byli zapojeni všichni žáci bez ohledu na jejich nadání a úroveň schopností, dovedností, zkušeností. Záměrem je, aby se pravidelně žáci pro střídali u jednotlivých nástrojů, které jsou pro společné muzicírování k dispozici. To souvisí s dalším úkolem, a sice naučit žáky základním dovednostem v ovládnutí jednotlivých nástrojů, jako jsou držení nástroje, tvoření tónu či zvuku, využívání možností dynamické škály nástrojů apod.

Dalším úkolem je rozvíjení konkrétních hudebních schopností – hry podle sluchu, hry z paměti, hry podle notového zápisu, tvoření druhého hlasu, tvoření vlastního originálního rytmického doprovodu; a dovedností - počítání nahlas zároveň s hraním na nástroj, údery na buben na první dobu v skladbičce tanečního charakteru, hra prvních pěti tónů durové stupnice atd.

3 HUDEBNOST

V hudební praxi se při hodnocení kvality průběhu výuky hudební výchovy nebo i při debatách o jiných tématech spojených s hudbou často setkáváme s pojmem hudebnost, ale také s dalšími pojmy hudebně – psychologické terminologie jako jsou vlohy, nadání, talent, hudební schopnosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti. Všechny tyto pojmy bývají hojně užívány, a to nejen mezi hudebními odborníky, ale také mezi širokou laickou veřejností. Přitom se často stává, že ne vždy bývají užívány zcela přesně. Diskutující nemají zcela jasno, čeho se jednotlivé termíny přesně týkají. Je to

způsobeno buď tím, že se nezabývají hudebně teoretickými disciplínami a na přesnosti vyjadřování jim příliš nezáleží, anebo se jedná o odborně zdatnější hudebníky, jimž ztěžuje situaci nejednotnost hudebně - psychologické terminologie. To je jev, jehož hlubší kořeny možná hledáme v historickém vývoji, v rozdílnostech jazyků, v obrovském počtu hudebně - teoretických prací autorů z celého světa.

Jedním z úkolů této diplomové práce je tedy rozlišit význam výše uvedených termínů tak, aby to případným čtenářům této práce, kteří se zajímají o hudební disciplíny pokud možno usnadnilo orientaci.

3.1 Pojem hudebnost

V případě hudebnosti, stejně jako u mnoha dalších pojmů z oblasti hudební psychologie, narážíme na určitou nejednoznačnost, neustálenost, různorodou interpretaci tohoto pojmu.

„Hudebnost je základní kategorií poměru člověka k hudbě. Tímto termínem se obvykle psychologie snaží objasnit mnohostranné vztahy lidské psychiky k hudebnímu umění.“ (Holas, 1988, s. 16).

V zásadě lze tvrdit, že pojem hudebnost bývá zaměřován jak k jedinci, tak – a to především - ke skupinám, národům, kulturám, ale i časovým obdobím. *„V našem pojetí považujeme hudebnost za psychologickou kategorii, složku osobnosti jedince a jeho ontogenetického i fylogenetického vývoje. Hudebnost je tak chápána jako dílčí struktura osobnosti, v níž se integrují hudební schopnosti umožňující hudební aktivity, kladné vztahy člověka k hudbě a její porozumění.“* (Sedlák, 1989, s. 169).

Hudebnost člověka je podmíněna jak vnitřními, tak zejména vnějšími podmínkami. Z vlastních zkušeností můžeme uvést, že většinou méně „hudební děti“ díky své snaze, pílì, vůli a vytrvalosti a také podpoře rodinných příslušníků a dobrému pedagogickému vedení dosahují v dlouhodobějším horizontu lepších výsledků.

3.2 Kvantitativní diferenciacce hudebnosti

Můžeme tvrdit, že nůžky jsou v tomto případě značně rozevřeny. Míra hudebnosti je odstupňována od velmi nízké úrovně, přes průměrnou, až po velmi vysokou.

3.2.1 Nehudebnost

Nejnižší úroveň hudebnosti bývá mnohdy nepřesně a nesprávně klasifikována jako tzv. nehudebnost (amúzie). S takovouto formou nehudebnosti se však jako učitelé hudební výchovy na I. stupni ZŠ v praxi v podstatě nemáme šanci potkat. Amúzie totiž představuje nejtěžší poruchu hudebních schopností, a to buď v oblasti senzorické (percepční) nebo motorické (reprodukční) nebo také v obou těchto oblastech najednou.

Jednodušší než podat výčet podmínek nutných k diagnostikování nehudebnosti je přistoupit k věci z opačného úhlu pohledu. Můžeme tvrdit, že o nehudebnost se nejedná v případě, že alespoň jeden z příznaků amúzie u zkoumaného jedince neplatí.

Mezi příznaky senzorické amúzie, podle Sedláka, patří mj. neschopnost poznat odchylky v nesprávné vokální nebo instrumentální reprodukci, potíže při sluchové analýze harmonických intervalů a akordů, poruchy smyslu pro metrum, rytmu, změny tempa, neschopnost vnímat a esteticky hodnotit hudební skladby, neschopnost číst notopis.

Z typických příznaků motorické amúzie můžeme uvést kupříkladu nepřesnou intonaci melodií (i známých), chybnou reprodukci rytmu, neschopnost vykonávat synchronizované pohyby s hudebním rytmem, zachytit tempo skladby, neschopnost vyhledat a zahrát na klávesovém nástroji jednotlivé tóny nebo úryvky známých písní, neschopnost psát noty.

O nehudebnost se určitě nejedná, pokud zkoumaný jedinec vykazuje zájem o hudbu, o její poslech, pokud vnímá třeba jen samotný tok hudby, dokáže - li při zaslechnutí hudby právě znějící z rozhlasového přijímače rozpoznat, že jde o českou státní hymnu. Za „nehudebního“ určitě nemůžeme považovat člověka, který ve svém mluveném projevu nechá ve větě klesat či stoupat melodii v závislosti na tom, zda se jedná o větu oznamovací či tázací.

3.2.2 Velmi vysoká hudebnost

Můžeme ji označit jako protipól velmi nízké hudebnosti. Projevuje se zvýšeným zájmem o hudbu, o její poslech, o její aktivní provozování, pozitivním emotivním prožíváním kontaktů s hudbou, dále pak vysokou hudebně teoretickou vybaveností. Projevuje se také vysokou úrovní a různorodostí hudebních schopností a dovedností. V případě velmi vysoké hudebnosti představuje pro jedince hudba a zážitky s ní spojené potřebu, stává se nedílnou součástí jeho života, jeho osobnosti.

3.3 Výzkum hudebnosti

Za posledních více než sto let přispělo velké množství autorů svými vědeckými příspěvky k výzkumu, jehož cílem bylo řešit otázky hudebnosti. Při celkovém pohledu je zřejmé, že výsledky jejich dlouhodobého snažení vykazují značnou rozmanitost až protichůdnost názorů.

Většina se liší výběrem schopností zařazených do trsů schopností vystihujících skladbu hudebnosti. Vyskytují se však také stanoviska obhajující hudebnost jako celistvou vlastnost osobnosti (Révész). Daniel ve své Metodice hudební výchovy uvádí : „*Pro praktickou potřebu, když je například třeba vybrat vhodné adepty pro hudební studium, musíme hudebnost rozložit na její složky. Těmito složkami jsou především hudební schopnosti a získané dovednosti.*

Pro určení celkové hudebnosti jsou důležité i vědomosti z oboru hudby. Ty nás přivedou ke sklonům a zájmům, které mají pro úspěch v hudbě nesporný význam. Nakonec je třeba vzít v úvahu i prostředí, v němž zkoumaný vyrůstal a jež dokreslí obraz jeho hudebnosti.“ (Daniel, 1992, s. 11)

3.4 Vývoj hudebnosti

Hudební vývoj lidského jedince nelze omezit na pouhý rozvoj analyzátorů (sluchového a motorického) nebo jen speciálních hudebních schopností. Spojujeme jej s ostatními vlastnostmi člověka i s vývojovými změnami psychické činnosti v průběhu jeho života.

3.4.1 Podmíněnost hudebního vývoje

Podmínkou hudebního (a nejen hudebního) vývoje je, podle Sedláka, zrání nervových struktur. Toto zrání lze urychlit učním a získáváním zkušeností. Zrání vytváří v každém vývojovém období potencionální možnosti pro vznik a rozvoj určitých hudebních schopností a operací. Vždy je třeba i současného působení prostředí a výchovy. Nelze pominout důležitost společenské funkce hudby, jejích historických vývojových proměn.

Výrazným prvkem, který dynamizuje hudební vývoj je hudební motivace. V motivační oblasti máme my, hudební pedagogové, často velké nedostatky a zdaleka se nám nedaří zužitkovat možnosti, jaké se nám nabízejí. Ne každý z pedagogů má přirozeně silné kouzlo osobnosti, ale nedá se popřít, že každý z nás může přispívat k zatraktivnění výuky a tím pádem k (pro žáky) motivujícímu studijnímu prostředí vhodným a pestrým výběrem vyučovacích metod, vytvářením přitažlivých pedagogických situací, umožněním společného hraní dětí v instrumentálním či vokálně – instrumentálním souboru, volbou vhodného učiva, nevyhýbáním se humoru atd.

Výhodou je, pokud má učitel ve třídě žáka, představujícího pro své spolužáky vzor, následováníhodný ideál. Zároveň je k úspěchu ze strany žáků podmínkou zvýšené úsilí, koncentrace duševních sil, vytrvalost a houževnatost. Tyto charakterové vlastnosti se samozřejmě během hudebního vývoje také průběžně posilují a rozvíjejí.

3.4.2 Průběh hudebního vývoje

Hudební vývoj neprobíhá rovnoměrně a přímočaře, nýbrž prochází vývojovými stádii. Znamená to, že se střídají období zrychleného vývoje či doslova vývojového skoku s obdobími relativního klidu. Za touto relativitou klidu se však skrývá zdokonalování již dosaženého, spojování psychických struktur, které byly vytvořeny v předcházejících stádiích. Časové rozpětí těchto vývojových stádií lze výchovně – vzdělávacím působením zkrátit.

Členění hudebního vývoje z časového hlediska na jednotlivé vývojové etapy nazýváme periodizací hudebního vývoje. Stejně jako tomu je ve vývojové psychologii, tak i v hudební psychologii nejčastěji vycházíme ze stadiální teorie psychického vývoje

Jeana Piageta. Samozřejmě toto rozčlenění nemůžeme chápat dogmaticky, je nutné počítat s odchylkami, napomáhá nám však k snadnější orientaci ve specifikách jednotlivých etap vývoje dítěte. Hudební vývoj tedy zpravidla rozčleňujeme na čtyři hlavní stádia (0 – 6 let; 6 – 10 let; 11 – 15 let; 16 – 20 let).

Z důvodu našeho studijního zaměření (studium učitelství pro první stupeň základních škol) je pro nás nejzajímavějším obdobím období mladšího školního věku, které odpovídá přibližně rozmezí 6 až 10 let věku dítěte. Tento časový úsek bývá také ještě rozdělován z hlediska vzdělávacího obsahu na první období (1. až 3. ročník základní školy - tedy období, které nás z hlediska zaměření tématu naší práce zajímá nejvíce) a druhé období (4. až 5. ročník základní školy).

Této strukturalizaci odpovídá také rozčlenění nové legislativy základního vzdělávání – rámcových vzdělávacích programů a jejich autonomní podskupiny školních vzdělávacích programů. Stejně jako je tomu u mateřských škol, tak i na prvním stupni základních škol dochází díky systematickému vedení pedagogů a díky pravidelnosti a soustavnosti vykonávaných hudebních činností (jež jsou v případě prvního stupně základních škol součástí vyučovacích hodin předmětu hudební výchova) k hudebnímu rozvoji dětí.

4 VLOHY

Hudební vlohy můžeme považovat za dispozice, které představují jakousi základnu pro hudební schopnosti. *„Hudební vlohy spatřujeme v anatomických a psychofyziologických zvláštěnostech mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů. Jde především o typologické zvláštěnosti, které považujeme za vrozené vlastnosti, v průběhu života se jen málo měnící. Tyto zvláštěnosti jsou psychofyziologické jevy a objevují se v určitých hudebních projevech: např. v emocionální citlivosti k hudbě, ve způsobu hudebního vnímání, v tonusu hudební aktivity i v celkovém vztahu k hudbě. Jsou mnohostranné, vystupují v ontogenezi velmi brzy a vytvářejí široce rozložený potenciální faktor, který se za příznivých podmínek může změnit v reálný, tj. v hudební schopnost, která je již „slitinou“ vrozeného (přirozeného) a získaného výchovou.“* (Sedlák, 1989, s. 16).

Franěk ve své publikaci *Hudební psychologie* uvádí, že „*Vloha představuje určitý potenciál pro úspěšnou hudební činnost, na jehož základě dochází k rozvoji hudební schopnosti. Rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností je velmi těžké. Každé dítě se narodí se svým vlastním potenciálem, který mu umožňuje zvládnout určitou činnost či dovednost na individuálně nejvyšším možném stupni. Tento stupeň však nemůže být nikdy překročen – ani praxí, intelektuálním růstem nebo výchovou. Tento potenciál odpovídá vloze. Zároveň však platí, že potenciál vlohy, kterým byl člověk nadán, nebývá naplněn zcela automaticky – je nezbytné učení a praxe v příslušné činnosti. Bez hudební výchovy i bez vhodných podnětů okolního prostředí se hudební vlohy mohou zmenšovat a ztrácet tak postupně svůj potenciál.*“ (Franěk, 2007, s. 142).

Hudební vlohy můžeme posuzovat pouze zprostředkovaně skrze hudební projevy a kladný vztah dětí k hudbě, jejich zvýšený zájem o hudbu, silnou potřebu hudebně se projevovat.

Díky zkušenostem z vlastní dlouholeté pedagogické praxe v hudebním oboru v uměleckém školství můžeme potvrdit poměrně významnou četnost případů, kdy se žáci (častěji v období středního školního věku, který odpovídá druhému stupni ZŠ) dokážou postavit čelem nepříznivým podmínkám a navzdory slabé či nulové podpoře ze strany rodičů, blízkých příbuzných, třídního učitele, navzdory výsměchu spolužáků, neuspokojivému finančnímu zázemí či absenci prostoru k domácí přípravě jsou schopni docílit pozoruhodných výsledků ve svém hudebním vývoji.

Na druhou stranu je jistě nezpochybnitelným faktem, že u jedince s výraznými hudebními dispozicemi je vysoce pravděpodobné, že bude jeho hudební vývoj probíhat rychleji a bezproblémově, alespoň v počátečních fázích, kdy jde učení snadno. Jakmile však dosáhne určitého stupně svého hudebního vývoje, kdy je k překonání překážek zapotřebí soustavnějšího cvičení a pevnější vůle, cílevědomosti a vytrvalosti, systematictější domácí přípravy, pak zpravidla dochází k situaci, kdy se tzv. „láme chleba“. Žák buď vytrvá nebo rezignuje a hledá si nějakou jinou oblast zájmu anebo v ještě horší variantě přestává vyvíjet jakoukoli aktivitu navíc. Pak záleží na výchovném působení učitele a především rodičů. Na tom, zda jsou společně schopni zasadit se o to, aby dítě vydrželo a rozvíjelo se v jednom zájmu, koníčku. Aby

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

nepřelétalo z jednoho do druhého, aniž by dosáhlo úspěchu a vlastního uspokojení. Aby mu nebyl „umožněn“ jeho bezprizorní stav bez zájmu a aktivity.

5 NADÁNÍ, TALENT

Význam těchto dvou hudebně psychologických pojmů se velmi často překrývá. Talentem bývá označována vysoká míra nadání, to znamená, že rozdíl mezi pojmy nadání a talent může být chápán především z hlediska kvantity.

5.1 Nadání

Nadáním míníme přítomnost pro hudební rozvoj důležitých speciálních vloh. *„Hudební nadání považujeme za rys lidské osobnosti, příznivou strukturu aktuálně se projevujících výrazných hudebních a dalších schopností, které podmiňují úspěšné výkony v hudebních činnostech. Neomezujeme je jen na specifické hudební schopnosti, ale předpokládáme další složky osobnostní struktury.“* (Sedlák, 1989, s. 151).

Hudební nadání dětí se většinou projevuje již v období raného dětství. Učitelky mateřských škol a rodiče mají dost možností všimnout si nadání některých dětí. Pokud se tak z jakéhokoli důvodu nestane, spolehlivě rozpoznat hudební nadání malých školáků by měli učitelé vyučující tyto děti v etapě prvního období I. stupně ZŠ. Hudebně nadaní žáci disponují kromě výrazných hudebních schopností také zvýšenou citlivostí hudebního vnímání, prožívání. Cítí silnou potřebu hudbu poslouchat, hudebně se vyjadřovat, rozvíjet své hudební schopnosti a dovednosti, pěstovat zpěv či hru na hudební nástroj, a to buď pro vlastní potěchu anebo jim přináší radost prezentování vlastního umění na veřejnosti.

Obzvláště pro dívky takový koncert znamená kromě předvedení nacvičené skladby zároveň společenskou událost, na které mohou oslnit také slušivým oblečením, účesem, cítit se jako hvězdy. Chlapci zase pociťují podobně zesílenou motivaci k veřejnému výkonu v období puberty, kdy chtějí svou hrou či zpěvem kladně zapůsobit na představitelky opačného pohlaví.

Hudební nadání můžeme chápat komplexně jako soubor hudebních schopností a dalších vlastností jedince, které jsou nutné k možnosti úspěšně provádět hudební činnosti. Můžeme ale také rozlišovat jeho jednotlivé druhy. Jistě mezi ně patří nadání interpretační, nadání teoretické, dále pak skladatelské, dirigentské.

5.2 Talent

O talentu hovoříme, pakliže jedinec disponuje zároveň tak výraznými hudebními schopnostmi, motivačními strukturami a kreativními schopnostmi, že jeho hudebně interpretační výkony dosahují vrcholné úrovně, anebo že jeho vlastní tvorba vykazuje rysy výjimečnosti a mimořádnosti, případně jedná – li se o oblast dirigentskou, tam je třeba ještě navíc vynikající vybavenosti osobnostní a charakterové, v jistém smyslu manažerských schopností, charismatu.

Talentovaní lidé bývají úzce specializovaní ve svém oboru (Wolfgang Amadeus Mozart, jehož hudební talent byl tak obrovský, že coby zázračné dítě dříve četl noty, než písmo. Jako malý chlapec ovládal hru na klavír a housle tak brilantně, že absolvoval v dnešní terminologii turné po celé Evropě, kdy předváděl na královských dvorech skladby jiných skladatelů, ale i své vlastní, byl schopen bez námahy improvizovat. Rychlost jeho komponování neměla obdoby. Říká se, že hudbu prostě slyšel a jen ji zapisoval. K tomu připočtíme fenomenální paměť atd.), ale velmi často mají daleko širší záběr.

Připomeňme renesanční umělce (typickým představitelem byl italský renesanční malíř, sochař, architekt, hudebník, spisovatel, přírodovědec, vynálezce Leonardo da Vinci), kteří dosahovali současně úspěchů v několika zcela odlišných oblastech lidského konání zároveň.

Profesionální hudebníci se s úspěchem věnují podobným oborům nebo činnostem hudbě na hony vzdáleným. Četný je také výskyt špičkových vědců, psychologů, výtvarníků, sportovců, kteří provozují hudbu pro radost a na velmi vysoké úrovni srovnatelné s úrovní profesionálů (za všechny uvedme z naší současné doby slavného libereckého rodáka – vynikajícího psychiatra a amatérského cellistu Prof. MUDr. Cyrila Höschla, DrSc., FRCP sych.).

Talentované děti se naprosto vymykají průměru. K tomu, aby se jejich talent náležitě rozvíjel, potřebují mimořádnou péči a zvláštní přístup ze strany pedagogů i rodičů. Z pohledu legislativy základního školství je toto zohledněno zařazením mimořádně talentovaných žáků do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozvoji hudebně talentovaných žáků však toto nestačí. Těmto dětem by mělo být umožněno věnovat se hudbě do hloubky. Nadstandardní péči o hudebně talentovaného žáka nabízí především systém základního uměleckého školství.

6 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI

Hudební schopnosti vznikají nabýváním hudebně – teoretických vědomostí a především prostřednictvím hudebních činností vytvářením hudebních dovedností a návyků.

„Teoretickým východiskem rozvoje schopností může být jedině dialektický vztah vnitřního a vnějšího, tj. dědičného (přírodního) a získaného prostředím a výchovou, přičemž vnější činitelé (sociálně historická zkušenost, podmínky života, charakter činnosti) jsou ve vývoji rozhodující a ovlivňují i vnitřní předpoklady jedince. K těm patří zvláštnosti psychiky založené na dědičných rozdílech nervové soustavy, věk, ale i získané zkušenosti, zájmy, vědomosti, citové ladění, rysy charakteru, temperamentu a zvláštnosti fyzického vývoje v procesech růstu a zrání.“ (Sedlák, 1989, s. 10)

Naše zkušenosti potvrzují, že nerozvinutou hudební schopnost je možno kompenzovat funkcí momentálně rozvinutějšího analyzátoru (zrak, jemná motorika apod.).

6.1 Definice hudebních schopností

„Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich značnou úspěšnost. Hudební schopnosti nejsou v ontogenezi neměnnou strukturou.“ (Sedlák, 1989, s. 13). Zjednodušenější definici nabízí Daniel, když tvrdí, že *„Základem hudebních schopností je vloha, avšak rozvinout se mohou pouze hudebními činnostmi“* (Daniel, 1992, s. 6).

Míra hudebních schopností a jejich úroveň jsou ovlivněny vlohami, závisí také na věku jedince, vývojovém období, ve kterém se právě nachází. Zásadní přínos vzhledem k rozvoji kvality hudebních schopností má i výchova v rodinném, školním či jiném sociálním prostředí, vzory, ke kterým dítě vzhlíží.

Je také nutno zmínit důležitou roli dědičnosti, a to především v raném období. V pozdějších stádiích vývoje dítěte vliv dědičných faktorů ztrácí na své dominanci, a to díky zvýšenému podílu výchovně – vzdělávacího působení pedagogů, rodičů a jiných starších osob, se kterými přichází dítě do styku a které jej přímo či nepřímo ovlivňují.

6.2 Rozdělení hudebních schopností

Existuje nespočetné množství hudebně teoretického materiálu, v němž se jeho autoři pokoušejí o vlastní klasifikaci hudebních schopností. Jedná se o velmi široké téma a z toho vyplývá, že možností zařazení a utřídění hudebních schopností je velmi mnoho. Mezi ty nejvýznamnější určitě patří Seashorova klasifikace, Michelova, Těplovova. Z našich hudebních vědců se o vlastní klasifikaci úspěšně pokusil Sedlák. Ten hudební schopnosti uspořádal do čtyř skupin: hudebně sluchové, psychomotorické, analyticko – syntetické a hudebně intelektové.

Daniel zařadil mezi hudební schopnosti potřebné k hudebním činnostem smysl pro rytmus, smysl pro metrum, smysl pro tempo, smysl pro hudební formu, smysl pro výšku tónu obecně zvaný hudební sluch, tonální cítění, schopnost harmonického slyšení, schopnost harmonické analýzy, smysl pro barvu tónu, paměť, hudební představivost.

7 HUDEBNÍ DOVEDNOSTI

7.1 Pojem hudební dovednost

Hudební dovednost bývá zmiňována ve spojitosti s cvikem, cvičením, hudebními činnostmi. Často se za hudební dovednost považuje pouhý dílčí motorický

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

úkon při hře na hudební nástroj, jako je například nádech, výměna polohy snižce pozounu, nasazení tónu, provedení legatového spoje.

Hudební dovednost bývá spojována také s vědomostmi jako například při vyplňování úlohy na odvozování intervalů. „*Hudební dovednost vymezujeme jako cvičením a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně určitou hudební činnost.*“ (Sedlák, 1989, s. 202)

Jakákoli instrumentální (a nejen instrumentální) hudební činnost představuje strukturu složenou z jednotlivých dílčích úkonů, kterými mohou být například pohyby paží, zápěstí, prstů či jiných částí lidského těla. Při složitějších hudebních činnostech hudebník projevuje tvořivost, proměnlivost. Rychlosti jeho reakce napomáhá mj. jakási databáze nacvičených prvků, zautomatizovaných úkonů, třeba i stereotypů, které dokáže v dané situaci pohotově zvolit a použít.

Vytvořené hudební dovednosti tedy umožňují provádět úkony potřebné pro hudební činnosti rychle, plynule, bez zbytečných pohybů navíc. Usnadňují koordinaci jednotlivých pohybů či úkonů tak, aby se vhodně doplňovaly či na sebe vzájemně navazovaly.

Získané senzomotorické dovednosti nefungují odděleně, stávají se součástí celostní struktury lidské osobnosti a ovlivňují tak úroveň jiných součástí této struktury. Stejně tak platí, že jiné (nehudební) schopnosti a dovednosti mají vliv na úroveň hudebních senzomotorických dovedností.

Hudebník, který má potřebné hudební dovednosti nacvičeny tak, že jsou dokonale zautomatizovány, již nemusí svou koncentraci upínat k základní technice hry či zpěvu. Je schopen plně se soustředit na „vyšší umění“, vnímat jemnější nuance ve zvuku a ladění svého nástroje, ale třeba i celé nástrojové skupiny. Je schopen lépe reagovat na gesto koncertního mistra, dirigenta či sbormistra. Jako sólista může lépe realizovat své vlastní umělecké představy o tvaru, podobě právě interpretovaného díla, respektovat zákonitosti hudebního slohu, žánru. Je schopen skladbu uchopit s využitím vlastní emocionality, obohatit její provedení o řekněme nadstandardní mimohudební složky – pohybová choreografie, nonverbální (ale třeba i verbální) komunikace s publikem.

7.2 Rozdělení hudebních dovedností

Hudební dovednosti lze rozdělit na dvě velké skupiny, a to na dovednosti senzomotorické a vědomostní. Výčet jednotlivých dovedností není prakticky možný (je jich tolik!), pod dovednostmi si totiž představujeme zcela konkrétní dílčí funkční operace jako například držet správně paličky při hře na zvonkohru, zahrát dvouhlasně lidovou píseň, umět rozlišovat pomlky, pořídit notový zápis jednoduché melodie v notačním programu, převést píseň do jiné tóniny, vytvořit doprovod podle číslovaného basu atd.

7.3 Činitelé ovlivňující rozvoj hudebních dovedností

Psychické změny, ke kterým dochází v průběhu utváření a rozvoje hudebních dovedností jsou podmíněny řadou činitelů. O některých velmi významných, které se týkají vlastního cvičení a jeho jednotlivých fází, ale také o vnitřních vlivech jedince a vnějších vlivech (podnětné sociální prostředí) se v následujících podkapitolách zmíníme.

7.3.1 Motivace

V motivaci se obě složky (vnitřní i vnější činitelé) doplňují a prolínají. Motivace představuje snad nejvýznamnější hybnou sílu v procesu rozvoje hudebních dovedností. Může se jednat o formu jednorázového impulsu nebo o celou sérii takových impulsů či o dlouhodobé a soustavně podněcující elementy.

Motivace k hudebním činnostem může vycházet z vnitřních potřeb člověka, jemuž slouží jako zdroj inspirace vlastní postřehy a zážitky. Samostatný jedinec je v hudebních činnostech dokáže zúročit bez pomoci jiné osoby, zažívá při pokusech o hru na hudební nástroj příjemné pocity z objevování naskýtajících se zvukových či technických možností.

Nejčastější formou motivace je však přijímání impulsů zvnějšku. Děti se setkávají s hudební produkcí spolužáků, starších dětí, navštěvují s rodiči či se školou koncerty. Drtivá většina z těch, které tyto zážitky zasáhnout natolik, že se rozhodnou aktivně hudebně vzdělávat, je pak odkázána na vedení, pomoc, asistenci učitelů.

Jestliže chtějí být hudební pedagogové v dnešní době ve svém konání úspěšní, musí být především zdatnými motivátory. To se může rovnat úkolu pro kouzelníky. Současná generace dětí (a to platí obzvláště ve velkých městech) se velmi často potýká s nudou, je přesycena zážitky, zahlcena hmotným zabezpečením a jaksi vnitřně vyprahlá. Děti jsou zasaženy i dalšími závažnými problémy dnešní doby. Žijí v rozvrácených či neúplných rodinách, nezdědka jejich rodiče častěji střídají své životní partnery.

Opačným extrémem jsou situace, kdy děti trpí přehnanou péčí rodičů a prarodičů, nemají pevným režim, neznají hranice, nemají žádné povinnosti, bývají odměňovány za jakoukoli maličkost. Za takových podmínek představuje motivování žáků pro současné učitele pořádnou výzvu.

Cestou k úspěchu bývá především navozování zajímavých pedagogických situací, výběr vhodných metod. Pedagog by měl uplatňovat cit pro vedení výuky a to tak, aby jeho usměrňování chodu výuky přehnaně nepotlačovalo přirozené potřeby a spontaneitu dětí. Přitom aby nebyl jeho styl příliš liberální, což by mělo za následek ztrátu jeho autority. Ideální je, když mohou žáci ve svém učiteli spatřovat následováníhodný vzor. To není nereálné zejména na prvním stupni ZŠ, starší žáci už zpravidla mají potíže s respektováním autority pedagoga, hledají ideály mezi vrstevníky, snaží se o prosazování vlastních názorů.

Také rodiče mohou mít svůj nezanedbatelný podíl na rozvoji hudebních dovedností svých dětí. Tím, že dohlíží na to, aby jejich dítě pravidelně cvičilo na svůj hudební nástroj nebo procvičovalo svůj hlas, pěstují ve svém potomku kromě jiného smysl pro soustavnou a systematickou přípravu, cílevědomost, odolnost a výdrž, smysl pro povinnost. Dítě zjišťuje, že docílit něčeho, co má opravdovou hodnotu, nelze uskutečnit bez poctivosti v přípravě. Zároveň rodiče takto ukazují svým dětem cestu, jak přistupovat k výchově. Ty pak svou osobní zkušenost zpravidla přenesou do výchovy vlastních potomků a tak dochází k transferu z generace na generaci.

7.3.2 Opakování a automatizace

Především v počátečních fázích hudebního vývoje je opakování významným činitelem ovlivňujícím rozvoj hudebních dovedností. Aby však opakování plnilo svůj

účel, nesmí probíhat mechanicky, bez soustředění, bez kontroly zvnějšku či sebekontroly. To jsou podmínky, bez nichž by nedošlo k progresu. Naopak by si dítě mohlo vrýt do paměti nějaké chyby, které by pak jen s obtížemi odstraňovalo. To se samozřejmě může týkat i jakéhokoliv (i profesionálního) dospělého hudebníka, jehož mysl při cvičení zaměstnávají starosti spojené se zaměstnáním, rodinou, s tím, co ten den ještě musí zvládnout...

Setkáváme se s tvrzením, že na „vyrušení“ následků jedné operace s chybou je zapotřebí deset opravných bezchybných pokusů. Dobrý hudební pedagog vyučující hře na hudební nástroj se snaží postupovat při vysvětlování a nácviku nové činnosti tak, aby eliminoval možnost žákovy chyby. Je vzorem svému žákovi, a tak nacvičovaný úkon sám předvede, čímž žák získává představu o ideálním provedení a výsledné podobě.

Pedagog pak při řízení nácviku činnosti žákem postupuje analyticky – po částech, rozfázuje procvičovaný úkon. Zpočátku volí velmi pomalé tempo. Opakovaným úspěšným provedením úkonu či cviku si dítě vše „zapisuje“ – a to mu umožňuje následně jednotlivé operace v pomalém tempu pospojovat. V další fázi lze přikročit k provedení úkonu v rychlejším tempu. Hudební činnost je pak realizována automaticky, přičemž automatizací rozumíme provedení rychlé, bezchybné, bez pohybů navíc (učitelé tělesné výchovy mají pro tento jev speciální termín „pohybový luxus“), bez zjevného úsilí a zvýšené soustředěnosti na prováděnou činnost.

7.3.3 Anticipace

Má více podob. Anticipací můžeme rozumět souběžné vnitřní slyšení hudby (přehrávání si hudebního toku v hlavě) s představováním si sledu prstokladů, úderů paličkami, tahů smyčcem.

Další podobou anticipace je při studiu notového zápisu tzv. stínování, které často používají v mimohudební oblasti například tenisté, když bez míčku provádějí imaginární úder.

V hudební oblasti můžeme uvést příklad klavíristů, kteří si před sebe rozloží noty a jimž poslouží místo klaviatury deska stolu, na kterou prsty vyťukávají skladbu. Toto mohou provádět čistě mechanicky bez vnitřního slyšení skladby se zaměřením

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

na prstoklad, synchronizaci rukou, tempo, strukturu skladby, případně ti vybavenější ještě navíc s vnitřní představou výšky tónů, dynamiky, s emocionálním prožitím apod.

PRAKTICKÁ ČÁST

Jedním z cílů této diplomové práce bylo vytvořit soubor námětů instrumentálních činností, některé z těchto námětů prakticky zrealizovat s žáky I. stupně ZŠ v rámci vyučovacích hodin předmětu hudební výchova, vlastní realizaci a výstupy z ní následně zhodnotit.

Praktická část byla provedena ve třídě 3. A ZŠ s rozšířenou hudební výchovou (RVHV) a ZUŠ v Jabloňové ulici v Liberci. Organizační struktura této základní školy je nastavena tak, že v každém ročníku ZŠ fungují vedle sebe dvě třídy, v případě takzvané silného ročníku to jsou i tři třídy.

Jedna třída (označená písmenem B za číslicí označující ročník) je specializovaná na hudební výchovu, což znamená, že žáci jsou vyučováni v předmětu hudební výchova po celou dobu studia třikrát týdně po jedné vyučovací hodině. Automaticky se stávají žáky ZUŠ, která je součástí školy a která zajišťuje výuku hry na hudební nástroje a výuku zpěvu. Zároveň mají tito žáci možnost přihlásit se do nepovinného předmětu přípravný zpěv (1. – 2. ročník) a sborový zpěv (3. – 9. ročník).

Další třída (označená písmenem A nebo případně C za číslicí označující ročník) je bez specializace a nemá tedy rozšířenou hudební výchovu. Předmět hudební výchova mají žáci této třídy po celou dobu studia v ZŠ jednou týdně – jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Na rozdíl od „hudebních specialistů“ nemají povinnost hry na hudební nástroj v ZUŠ, ale samozřejmě mohou využít této možnosti včetně možnosti zpívat ve sboru či hrát ve školních souborech či v orchestru.

Třídou, ve které proběhla realizace praktické části diplomové práce, byla nespecializovaná 3. A. Vyučujícím hudební výchovy v této třídě je Mgr. Josef Knížek. Předmět hudební výchova je ve třídě 3. A vyučován jednou týdně, a to jednu vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

Podmínkou k tomu, aby vůbec mohlo dojít k uskutečnění našich záměrů, byl souhlas pana učitele Knížka – vyučujícího předmětu hudební výchova ve třídě 3. A, dále pak ředitelky ZŠ a ZUŠ v Liberci v Jabloňové ulici Mgr. Aleny Hakelové, zástupce

ředitelky pro ZUŠ a hudební výchovu PaedDr. Jana Prchala a také souhlas rodičů žáků třídy 3. A s pořizováním obrazových záznamů za účelem zdokumentování průběhu realizace praktické části, zachycení rozvoje hudebnosti dětí a případné následné prezentace jako součásti obhajoby diplomové práce.

8 PŘÍKLADY INSTRUMENTÁLNÍCH ČINNOSTÍ

Uvádíme zde konkrétní příklady instrumentálních činností, které jsme vytvořili a které mohou posloužit jako didaktický materiál k procvičení - jako modely, které je možno rozličně obměňovat. Tyto příklady jsou rozčleněny po nástrojových skupinách či nástrojích a pak také (už při společně prováděné instrumentální činnosti třídního souboru) po hudebních prvcích tzn. rytmus, melodie, doprovod, kombinace těchto prvků.

8.1 *Jednotlivé hudební nástroje*

Jsme si vědomi, že existuje velmi široká nabídka didaktického a notového materiálu pro výuku hry na jednotlivé hudební nástroje. Nikoli tedy ve vyčerpávající, nýbrž ve stručné, spíše ilustrativní formě nabízíme základní informace o (ve výuce hudební výchovy a především při instrumentálních činnostech) nejčastěji používaných hudebních nástrojích, dále pak metodické postupy vedoucí k zvládnutí elementárních dovedností hry na níže uvedené hudební nástroje.

8.1.1 Zobcová flétna

Jakožto jeden z charakteristických nástrojů používaný Carlem Orffem při jeho vyučování a jakožto nástroj hojně rozšířený i v Čechách díky aktivní propagaci Václava Žilky, Ladislava Daniela a mnohých dalších pedagogů, patří zobcová flétna mezi dechové nástroje dřevěné. Pokročilí hráči na zobcovou flétnu ovládají hru na sopránovou, altovou verzi tohoto nástroje, popřípadě tenorovou, basovou, sopraninovou. My se spokojíme s nejhojněji využívanou zobcovou flétnou sopránovou.

8.1.1.1 Způsob dýchání při hře na dechový nástroj a dechová cvičení

Osvojení si správné techniky dýchání je základním a zásadním předpokladem k tomu, aby žáci dokázali tvořit zdravé a krásné tóny. Existuje mnoho různých technik, často se od sebe velmi odlišujících. Příkladem takového rozporu je otázka nádechu – zda se nadechovat nosem či ústy. Není třeba pochybovat o tom, že nádech nosem je zdravější a v případě dětí s respiračním onemocněním stojí za to tuto techniku prosazovat.

Velkým propagátorem hry na zobcovou flétnu jako prostředku vedoucího ke zlepšení dýchání dětí s dýchacími obtížemi, jakou jsou bronchitida, astma apod. byl profesor Václav Žilka.

Pro praktické hraní na zobcovou flétnu (a jakýkoli jiný dechový nástroj) je však vhodnější nádech ústy. Je to z toho důvodu, že je neslyšný a především několikanásobně rychlejší. Děti musíme přivést k tomu, aby si osvojily a zautomatizovaly hluboký nádech, ale také kontrolovaný výdech, který jim umožní hospodárně využít dech tak, aby kvalita tónu byla neustále na požadované úrovni. K tomuto osvojení si dechové techniky slouží bezpočet dechových cvičení, která provádíme vstoje, vleže, případně i vsedě.

V počáteční fázi je vždy dobré, když učitel k verbálnímu návodu, jak provádět cvičení, názorně toto provedení předvádí. Později, když už se jedná o rutinní záležitost, stačí pouze říci, že budeme cvičit foukání do dlaně a žáci už budou přesně vědět, co a jak mají dělat.

Na tomto místě se zmíníme o několika dechových cvičeních :

„foukání do dlaně“ – cvičení provádíme vstoje, dlaň přímo před ústy je od úst vzdálená přibližně 10 cm. Nádech provádíme ústy (s pocitem zívání), ihned po dokončení nádechu – tedy bez delšího zadržení dechu – provádíme výdech ústy do dlaně. Toto cvičení má oproti dalším podobným cvičením jeden pozitivní efekt navíc. Díky „šimrání dlaně“ máme jistotu, že vydechujeme přímo před sebe. Toho lze docílit pouze v případě, že máme rty proti sobě. Někdy se hráčům na dechové nástroje stává, že jeden ret víceméně překrývá druhý, a v takovém případě nelze usměrňovat proud výdechu přímo před sebe tzn. ideálním směrem.

Náročnější variantou tohoto cvičení je „foukání do záclony“, kdy místo dlaně míříme na vypoulený ohyb záclony. Cílem tohoto cvičení je udržet při výdechové fázi dechem oddálenou část záclony v pokud možno neměnném oddálení – to odpovídá udržení neměnné síly tónu při hře na dechový nástroj.

Možná ještě o něco obtížnější je provedení dalšího podobného cvičení, ve kterém se snažíme pouhou silou svého výdechu udržet papír (A4, A5, A6) co nejdéle na stěně místnosti. Při provádění tohoto cvičení s menšími dětmi volíme menší papír a co nejbližší vzdálenost od stěny.

Všechny výše uvedené náměty dechových cvičení se provádějí vstoje. Zmíníme se ještě o jednom cvičení v poloze vleže na zádech. Výhodou této polohy je zmírnění nebezpečí zvedání ramen při nádechu. Procvičujeme zvlášť dýchání do břicha a zvlášť dýchání do hrudníku. Na břicho nebo na hrudník si žáci položí nějaký nerozbitný předmět, který právě mají „po ruce“ (penál, krabičku...). Při nádechu i při výdechu díky zatížení předmětem lépe cítí pohyb břicha či hrudníku. Stoupání a klesání předmětu, a tím pádem nadechující se a vydechující část těla, mohou navíc sami opticky kontrolovat. Po zvládnutí cviku s dýcháním zvlášť do břicha a zvlášť do hrudníku přistupujeme k syntéze tj. k provedení cviku s užitím kombinovaného dýchání.

Variant dechových cvičení a motivací, které je doprovázejí, můžeme nabídnout bezpočet, není to však cílem této práce. Nicméně jsme považovali za důležité zmínit se alespoň ve velmi zkrácené formě o technice dýchání, bez jejíhož dobrého zvládnutí nelze na dechový nástroj vytvářet zdravý, plně znějící tón.

8.1.1.2 Elementární cvičení pro zvládnutí hry tónů g1, a1, h1, c2, d2

Jedná se o tóny, které vyžadují osvojení si prstové techniky pouze levé ruky a které nám postačí pro uplatnění sopránové zobcové flétny v souborové hře. Důležitá je zásada takového postupu při nácviu nové dovednosti, kdy učitel předvádí tento nový herní prvek, žáci jej po něm napodobují s tím, že učitel hraje s nimi. Žáci tak mají sluchovou i zrakovou kontrolu, zda provádějí danou činnost správně. Učitel nestojí naproti žákům, nýbrž bokem. Je to z toho důvodu, aby žáci neviděli jeho hmaty zrcadlově.

Hra z not přichází na řadu až poté. Je neméně důležitá, jelikož se žáci učí prakticky ovládat speciální znakový systém – notový zápis. Tím se rozvíjí, kromě jiného, jejich abstraktní myšlení.

Uvádíme ukázkou několika cvičení, která vedou k zvládnutí základních dovedností hry na zobcovou flétnu. Sem patří kromě tvoření tónu a prstové techniky také reprodukce jednoduchých rytmů s užitím celých, půlových, čtvrt'ových a osminových not a pomlk v základním tj. dvoudobém a třídobém taktu.

V ukázce ve dvoučtvrt'ovém taktu se držíme pravidelného čtyřtaktového modelu, který díky své ohraničenosti a souměrnosti poskytuje žákům snadnější orientaci ve struktuře. Začínáme, oproti tradičnějšímu postupu poněkud atypicky, tónem g1. Vycházíme z postavení ruky, kdy všechny prsty levé ruky (kromě malíčku, jenž zůstane navždy nevyužit) zakrývají své otvory, a tím pádem se nám spíše podaří nastavit a udržet co nejideálnější postavení ruky. Nevýhodou je, že musí žáci dobře zakrýt více otvorů, než je tomu u (v tradičním didaktickém postupu při výuce hry prvních tónů na zobcovou flétnu) tónu h1.

cvičení v 2/4 taktu

Soprano Recorder 

9 

17 

25 

33 

41 

49 

57 

V ukázce ve tříčtvrtovém taktu opět důsledně dodržujeme symetričnost – cvičení je členěno na čtyřtaktí. Oproti ukázce ve dvoudobém taktu jsme přidali nové tóny c2, d2. Při zařazení nového rytmického prvku je dobré začínat čtyřtaktí drobnějšími hodnotami – v tomto případě čtvrtovými notami. Jednotlivé čtyřtaktové úseky procvičujeme vícekrát – dokud výsledný tvar nesplní pedagogovy požadavky nebo se alespoň výrazně nepřiblíží jeho cílové představě.

cvičení ve 3/4 taktu

Soprano Recorder



9

S. Rec.



17

S. Rec.



25

S. Rec.



33

S. Rec.



41

S. Rec.



49

S. Rec.



Pakliže žáci zvládnou zahrát výše uvedená cvičení, můžeme tvrdit, že jsou schopni naučit se zahrát melodii z již poměrně širokého okruhu dětských lidových písniček, k jejichž „kompozici“ nám neznámým autorům postačilo prvních pět tónů durové tóniny, v tomto případě G dur. Jako první se nám nabízí pouze třítónová uspávanka Halí, belí.

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Halí, belí

Soprano Recorder 

5
S. Rec. 

Na prvních čtyřech tónech tóniny G dur postavené lidové písně Líkala si vlaštovička; Běžela ovečka.

Líkala si vlaštovička

Soprano Recorder 

5
S. Rec. 

Běžela ovečka

Soprano Recorder 

5
S. Rec. 

S prvními čtyřmi tóny G dur si postačil Jaroslav Uhlíř při skládání úvodní části melodie písničky Skálo, skálo, skálo. Ve třetím taktu refrénu se objevuje tzv. tečkovaný rytmus, tečka za čtvrtovou notou ji prodlužuje o půl doby a může být pro děti obtížné zahrát tuto notu v kombinaci s následnou osminovou notou. V případě, že se bude jednat v danou chvíli o neřešitelný problém, můžeme si usnadnit úkol zjednodušující úpravou, kdy ze čtvrtové s tečkou a následné osminové vytvoříme prostě dvě stejné noty – čtvrtové.

Učitel by si měl dokázat okamžitě poradit i s jinými možnými úskalími. V notové ukázce písně Skálo, skálo, skálo se nám objevují legatové obloučky – je možné je (alespoň zpočátku) vynechat. Na druhou stranu může učitel, je-li to v silách jeho žáků, zvýšit obtížnost instrumentální skladby či písně přidáním legata, staccata, portamenta i tam, kde to v notovém zápisu není uvedeno.

Skálo, skálo, skálo

Jaroslav Uhlíř

Soprano Recorder



5

S. Rec.



Prvních pět tónů G dur nám postačí pro lidové písně začínající prvním stupněm, tedy tónem g1: Sedí liška pod dubem; Ovčáci, čtveráci; Když jsem husy pásala; Měsíček svítí; Stála basa u primasa.

V písni Sedí liška pod dubem jsou použity stupnicové postupy :

- směrem nahoru od g1 do d2 tzn. od primy do kvinty, přičemž výsledná kvinta zazní opakovaně
 - směrem dolů od d2 do g1 tzn. od kvinty do primy, opět zazní výsledný tón opakovaně.
- Nácvik této písně nám usnadňuje její poměrně jednoduchý rytmus.

Sedí liška pod dubem

Soprano Recorder



5

S. Rec.



Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Kombinaci stupnicových pochodů s rozloženým tónickým kvintakordem v sobě zahrnuje následující příklad, který představuje píseň Stála basa u primasa.

Stála basa u primasa

Soprano Recorder 

S. Rec. ⁵ 

Kromě našich lidových písní můžeme pracovat i s cizokrajným hudebním materiálem, jakým je například známý traditional Oh when the saints go marchin' in, který proslavil americký černošský zpěvák a trumpetista Louis Armstrong. Při práci s předkládanou zjednodušenou úpravou si musíme dát pozor na to, že nezačínáme hrát na první dobu, nýbrž až na dobu druhou.

Oh when the saints go marchin' in

traditional

Soprano Recorder 

S. Rec. 

S. Rec. 

S. Rec. 

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Třetím stupněm začínají : Maličká su; Travička zelená; Když jsem jel do Prahy.

Travička zelená

Soprano Recorder 

5
S. Rec. 

9
S. Rec. 

13
S. Rec. 

Pátým stupněm začínají: Kováři, kováři; To je zlaté posvícení; Cib, cib, cibulenka; Šel tudy, měl dudy.

Šel tudy, měl dudy

Soprano Recorder 

5
S. Rec. 

Z umělých písní jsou to například Nepořádný krtek; Sněží, sněží, mráz kolem běží.

Nepořádný krtek

Jiří Havel

Jaroslav Krček

Soprano Recorder

5

S. Rec.

9

S. Rec.

13

S. Rec.

17

S. Rec.

21

S. Rec.

S pěti na zobcovou flétnu naučenými tóny základní hudební abecedy od jednočárkovaného g do dvoučárkovaného d je možné si vystačit při harmonizování doprovodu zejména v tónině G dur, kdy máme možnost využít tóny **g, c, d** představující v této tónině základní harmonické funkce, a zároveň jsou to primy akordů postavených na těchto funkcích. V tónině C dur máme k dispozici **c** jako tóniku, **g** jako dominantu. S tóninami C dur a G dur si pro naše účely bohatě vystačíme, při eventuálním zvolení tóniny F dur lze využít dominantu **c**, tóniku a subdominantu by musely zastupovat další tóny akordu (v tónice by to byla tercie **a**, kvinta **c**, v subdominantě tercie **d**). Z toho samozřejmě vyplývá, že také v tóninách G dur a C dur můžeme bez obav použít další tóny, které jsou součástí akordu postaveného na tónice, subdominantě nebo dominantě.

8.1.2 Keyboard

Hra na keyboard v třídním souboru nabízí velmi široké uplatnění. Pro elementární souhru není třeba, aby byli žáci vybaveni dokonalou prstovou technikou. Pro začátek jim postačí nejzákladnější orientace na klávesnici, tóny mohou vytvářet jenom jedním prstem jedné ruky. Postupem času však vedeme žáky k tomu, aby používali standardní postavení ruky. Při dosavadním tónovém materiálu čítajícím prvních pět tónů durové tóniny máme výhodu, že děti hrají pouze na bílých klávesách, dále pak, že každý prst má přidělenou „svou“ klávesu, ze které se – zatím - nikam nestěhuje. Výhodou jsou snadnější orientace, nižší technická obtížnost, využívání a procvičování všech prstů, tedy i méně pohyblivých malíčku a prsteníčku.

Keyboard nabízí atraktivní zvukové rejstříky, žáci se většinou velmi rychle učí (stejně jako u PC) obsluhovat ovládací prvky. Jsou schopni samostatně nebo ve vzájemné interakci se svými spolužáky objevovat a využívat nejrůznější doprovodné funkce nástroje, k takovému druhu činnosti však při společné práci nemohou z organizačních důvodů dostat prostor.

Zabránit zvukovému chaosu (jaký by nepochybně nastal) ale můžeme prostřednictvím vnitřní diferenciací třídy. Ta spočívá v rozdělení žáků učitelem do pracovních skupin, učitel pak žákům jedné z nich může rozdat sluchátka. Zapojením sluchátka do keyboardu docílíme toho, že zvuk hrajícího nástroje slyší jen žák se sluchátky na uších, který daný keyboard obsluhuje. Toto je varianta, která nám umožní realizovat nejrůznější „objevitelské“ aktivity. Tímto příkladem jsme zároveň chtěli naznačit, že možností, jak používat nástroje, techniku, moderní vyučovací prostředky je bezpočet a záleží jen na fantazii a organizačních schopnostech vyučujícího pedagoga, zda toho dokáže pro samotnou výuku využít.

Pro naši práci si prozatím vystačíme s hrou jednoduchých motivů, pro které žáci vybírají jednotlivé zvuky, čímž se postupně seznamují s databankou rejstříků (VOICE) a jejím tříděním podle nástrojových skupin.

Žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu a jsou tedy pokročilejšími hráči na keyboard, mohou využít svých zkušeností, schopností a dovedností ke hře složitějšího notového zápisu, melodie ve dvouhlasu, akordů.

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Pokud máme v učebně k dispozici více keyboardů, mohou žáci hrát stejnou melodii či motiv na stejný rejstřík nebo si každý citlivě vybere vlastní zvuk. V takovém případě nám pro notový zápis stačí jednoduchá notová osnova:

ukázka - keyboard jednohlas



Využijme pro společnou výuku hry na keyboard možnost aplikace didaktického materiálu z podkapitoly 8.1.1.2., který můžeme realizovat jak v původní tónině G dur, tak o čistou kvartu výš v tónině C dur. Zvolíme-li G dur, umožní nám to praktické provedení tohoto materiálu v součinnosti se zobcovými flétnami.

Zatímco na zobcovou flétnu můžeme běžným způsobem hrát pouze jednohlasně, keyboard nabízí v tomto ohledu více možností. Tou o něco snadnější jsou dvojhmaty, které hudební začátečníci nacvičují a provádějí především v terciích:

dvojhlas - tercie



Běžné je použití kvinty, a to zejména při doprovodu nazývaném „dudácká kvinta“ či bourdon (děti jej mohou hrát pravou, ale i levou rukou – v hlubší poloze):

dudácká kvinta - rytmický bourdon

The musical score is for a rhythmic bourdon in 2/4 time. It consists of three staves. The top staff is labeled 'Piano' and contains four measures of a sustained chord. The middle and bottom staves are both labeled 'Pno.' and contain a rhythmic pattern of eighth notes, starting from measure 5 and ending at measure 9.

Můžeme ale každému nástroji přisoudit jinou roli pro společné hraní, a tím pádem samozřejmě pro lepší barevné rozlišení každému nástroji vybrat jiný zvuk. Pak by grafická podoba vypadala jinak, už bychom pro notový zápis museli vytvořit jednoduchou partituru jako například v následující ukázce:

ukázka - 3 keyboardy (bas, housle, trubka)

The musical score is for three keyboards in 2/4 time. It consists of three staves. The top staff is labeled 'Trumpet in C' and contains a melodic line. The middle staff is labeled 'Violin 1' and contains a melodic line. The bottom staff is labeled 'Double Bass' and contains a bass line.

Veškeré výše uvedené ukázky a postupy, kromě využívání databanky zvukových rejstříků, lze aplikovat pro zapojení podobného klávesového nástroje – klavíru. I u klavíru však v současnosti existuje možnost, jak obohatit tento klasický hudební nástroj o další zvukové rejstříky, a zároveň umožnit výstup zvuku do sluchátek. V České republice nabízí zařízení Tiché piano (Quiet piano) firma Petrof z Hradce Králové. Zatím se však nejedná, především z důvodu vyšších pořizovacích nákladů, o masově rozšířenou záležitost. Většina základních škol jistě zvolí pro vybavení svých učeben hudební výchovy spíše levnější keyboardy, jejichž nespornou výhodou je nízká

hmotnost. Díky ní lze tyto nástroje, bez větší námahy, přemísťovat. Tuto praktičnost keyboardů využijeme, když například stěhujeme nástroje v rámci budovy školy nebo třeba při výjezdech na mimoškolní koncerty či vystoupení.

V dnešní době, kdy prudce stoupá počítačová gramotnost dětí, oceníme také variantu propojování keyboardu s jinými přístroji a zařízeními, především s osobním počítačem, což nám poskytuje obrovské množství možností ke zpracování hudebního záznamu apod. Tyto aktivity však směřujeme spíše k žákům druhého stupně ZŠ.

8.1.3 Kytara

Jeden z nejoblíbenějších hudebních nástrojů s širokým uplatněním. Pro naše potřeby poslouží kytara jako doprovodný nástroj. Nepředpokládáme totiž vysokou technickou vyspělost hráče, i když v mnoha případech tomu tak u učitelů hudební výchovy může být. Na tento nástroj může v třídním ansámblu hrát kromě učitele i žák, ale většinou to bude učitel, kdo bude prostřednictvím hry na kytaru „udávat směr“. Bez použití dirigentské taktovky je tak schopen vést soubor tempově, dynamicky, rytmicky, harmonicky, k tomu může udílet pokyny verbálně. Kytara je nástroj snadno přenosný, pedagog tedy nemusí strnule stát na jednom místě, má možnost libovolně přecházet od žáka k žákovi, být se svými žáky v pevnějším kontaktu.

Pro naši potřebu postačí, bude – li kytarista schopen hrát durové, případně mollové akordy harmonicky nebo rozložené podle akordických značek, vytvářet si jednoduché rytmické modely pro nejběžněji používané dvou, tří a čtyřdobé takty tak, aby jeho hra nebyla jednotvárná.

8.1.4 Bicí nástroje nemelodické

Jak už je z názvu patrné, skupina nemelodických bicích nástrojů nemá v souboru funkci melodickou, nýbrž funkci rytmickou. V tanečních, jazzových, populárních či rockových kapelách obsáhne většinou celou skupinu nemelodických nástrojů tzv. bicí souprava, na kterou hraje jeden bubeník. V některých případech jej doplňuje hráč na perkuse (conga, bonga apod.), v latinskoamerické či afroamerické hudbě může být perkusistů i více. Předpokládáme, že v našem typu dětského třídního souboru v rámci předmětu hudební výchova hraje vždy jeden žák na jeden bicí nástroj.

Vhodnost využití nemelodických bicích nástrojů je dána jejich poměrně snadnou obsluhou a ovladatelností. Nemusíme děti složitě a dlouhodobě učit držení nástroje, postavení ruky (jako je tomu například při výuce hry na klavír). Vytvořit zvuk z těchto nástrojů jsou žáci – po kratičké učitelově instrukci - schopni okamžitě (kéž by to bylo tak snadné i při pokusech dětí o tvoření prvních tónů při studiu hry na dechové nástroje žesťové – nátrubkové). A už můžeme začít se samotnou hrou...

Pro první muzicírování malých dětí na bicí nástroje nemelodické vybereme dřívka (claves). Mají pěkný zvuk, snadné držení, jsou takřka nerozbitná, nejsou příliš hlučná, a proto jsou vhodná pro první společné hudební pokusy, kdy ještě nejsou žáci schopni ukázněné a soustředěné práce, kdy se teprve v praxi učí respektovat pravidla nutná pro udržení hladkého průběhu společného muzicírování.

Dalšími vhodnými nástroji jsou tamburína – nemelodický bicí nástroj s postranními talířky, dále pak rámový bubínek, malý činel, triangel. S takovou výbavou už si bezpečně vystačíme, ale pro obohacení výrazu lze pochopitelně využít i dalších nástrojů z bohaté nabídky dětských nemelodických nástrojů, jako jsou například drhla, dřevěné bloky, rolničky, zvonky, kastaněty, vozembouch, ale i bonga, conga, dětské tympány a další.

Můžeme pracovat s nejzákladnějšími rytmy, učit děti rozeznávat a zahrát první dobu v dvoudobém, třídobém a čtyřdobém taktu, vytukáváním jednotlivých dob určovat a udržovat rytmický puls skladby. V další fázi se žáci mohou, s větším či menším úspěchem, pokoušet o tzv. příznávku, což znamená hraní na jinou než první (přízvučnou) dobu.

ukázka - bicí nástroje nemelodické

The image shows a musical score for seven non-melodic percussion instruments: Cymbals, Cabasa, Cajon, Claves, Congas, Tambourine, and Triangle. The score is written in 4/4 time and consists of four measures. The Cymbals part features a simple rhythmic pattern of quarter notes. The Cabasa part has a more complex pattern with eighth notes and a triplet. The Cajon part uses a series of quarter notes. The Claves part has a pattern of quarter notes with rests. The Congas part features a pattern of quarter notes with rests. The Tambourine part has a pattern of quarter notes with rests. The Triangle part has a pattern of quarter notes with rests.

Možná ještě obtížnější je hrát drobnější hodnoty, k tomu je zapotřebí kromě větší dávky zručnosti také schopnost představit si dané rytmické rozdělení.

Neměli bychom zapomenout na společnou tvořivou improvizaci a dát žákům prostor k projevení jejich dětské fantazie. Můžeme se společně pokusit hrou na tělo a na nemelodické bicí nástroje o zvukomalbu - ztvárnění zvuků lesa, zvukově znázornit déšť v jeho podobách od drobných kapek až po hustý liják atd.

8.1.5 Bicí nástroje melodické

Zvonkohry, metalofony či xylofony má ve větším počtu k dispozici dnes již asi každý vyučující hudební výchovy. Pevné ladění těchto hudebních nástrojů umožňuje žákům snadnější tvoření tónu oproti klasickým nástrojům. Tvoření tónů údery paliček představuje pro žáky samo o sobě radostný a vzrušující zážitek. Přidejme příjemný zvuk, poměrně snadnou orientaci na nástroji, která je dána nevelkým počtem a různou velikostí dřevěných destiček (kamenů) a výsledkem je, pro děti, značná přitažlivost těchto nástrojů. Výhodou melodických bicích nástrojů je jejich univerzální využitelnost v souborové hře. Mohou realizovat melodickou linku, mohou ale stejně dobře zastávat doprovodné funkce.

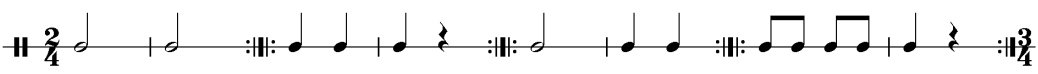
se v rámci každé následné vyučovací hodiny vracíme ke všem podskupinám, napřed opakujeme již procvičené a poté navazujeme novými prvky (další Komenského zásada – od známého k neznámému).

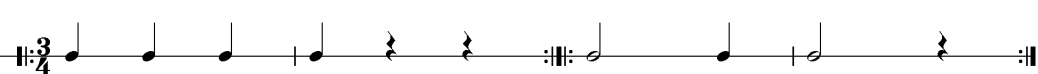
Níže uvedené příklady jsou pouhým naším návrhem. Každý tvořivý učitel si během své pedagogické dráhy jistě sám pro svou potřebu vytvoří celý soubor takových příkladů nebo je posbírání od svých kolegů, se kterými se pak podělí o ty své. Celý soubor příkladů má pak kdykoli k dispozici, může se k nim libovolně vracet.


8.2.1 Rytmus

Začneme nejprve jednotaktovými rytmickými motivy tak, aby mohli totéž zahrát všichni žáci najednou bez rozdílu, ať zrovna hrají na melodický či nemelodický nástroj. Je možné takový rytmický motiv zahrát bez počítání, pouhou nápodobou učitele. Ten vystupuje jako vzor - předobraz.

Příklady jednoduchých rytmických modelů - dvoutaktí

Claves 

9 

13 

Vhodné je spojit daný rytmus s říkadlem či s nějakými slovy, názvy věcí s výrazným rytmem. Žáci pak dokážou spojit současně hru daného rytmického modelu na svůj nástroj s odříkáním daného slova či slovního spojení po slabikách, v totožném rytmu.

Rytmické modely s textem

The image shows a musical score for three parts: Piano, Pno., and Pno. The score is written in 3/4 time and consists of three staves. The lyrics are in Czech and are written below the notes. The first staff (Piano) starts at measure 9 and ends at measure 12. The second staff (Pno.) starts at measure 9 and ends at measure 12. The third staff (Pno.) starts at measure 13 and ends at measure 16. The lyrics are: Má - vám na te - be dí - vej se o - pa - kuj po mně. Dej tři rá - ny do bub - nů tam - bu - ří - na tem - po dá - vá náš sou - bor dob - ře hra - je.

Nejpřesnějšího rytmičkého provedení docílíme spíše, když si budeme při hře, pokud možno nahlas, počítat. Čím drobnější hodnoty si počítáme a cítíme, tím přesnější je naše výsledné rytmičké provedení. Žáci se navíc naučí lépe orientovat v rytmičném rozdělení písně či skladby. Přesně vnímají členění skladby, v jaké její části se právě nacházejí, kolikátý takt a kolikátá doba právě probíhá.

Platí zásada, že žáci opakují motiv, který zahrál učitel (stejný model, jako je tomu v oblasti vokální sborové hudby v modelu „předzpěvák – sbor“). Buď na něj plynule navazují nebo je možné cítit motiv jako dvoutaktí s tím, že druhý takt je prázdný tzn. je v něm pomlka a pouze si jej odpočítáme.

Jsou – li ve třídě žáci natolik vyspělí, že jsou schopni zastat úlohu vzoru, pak jim učitel toto umožní. On sám se pak může více zaměřit na diagnostickou činnost. Snadněji je schopen pomáhat, opravovat, korigovat chyby či nepřesnosti žáků.

8.2.1.1 Spojení melodie s rytmem

Postupně rozvíjíme tonální citění, u žáků třetího ročníku je to především práce s durovou tóninou. Začínáme osvojováním elementárních základů, zvládnutím jednoduchých prvků. Potom teprve umožníme žákům popustit uzdu fantazii, případně improvizaci. Ta nemůže být bezbřehá. Má, stejně tak jako funguje demokracie v politice, jistá omezení. Při realizaci předkládaných motivů v praxi je možné napřed se soustředit na zvládnutí samotného instrumentálního výkonu, až poté mohou v dalším stadiu žáci ke hře na hudební nástroj zapojit i zpěv.

Melodicko - rytmické motivy s textem na prvních pět tónů durové tóniny

Piano 
Má - vám na te - be dí - vej se o - pa - kuj po mně.


Pno. 
Dej tři rá - ny do bub - nů

Pno. 
tam - bu - rí - na tem - po dá - vá náš sou - bor dob - ře hra - je.

Své opodstatnění má velmi rozšířená pentatonika (pětitónová nebo také čínská stupnice), která zní dětem sama o sobě zajímavě, cizokrajně. Především však umožňuje společnou improvizaci, a to proto, že ať zahrají žáci najednou jakékoli tóny pentatoniky, vždy bude znít výsledný obraz harmonicky správně a příjemně. Je běžnou praxí pro tyto účely z používaných zvonkoher, metalofonů a xylofonů vyjmout z nástrojů kameny těch tónů, které do této tóniny nepatří.

Melodicko - rytmické motivy s textem s využitím pentatoniky

Piano 
Má - vám na te - be dí - vej se o - pa - kuj po mně.

Pno. 
Dej tři rá - ny do bub - nů

Pno. 
tam - bu - rí - na tem - po dá - vá náš sou - bor dob - ře hra - je.

8.2.2 Doprovod

Většinu hudebního materiálu, se kterým v hodinách hudební výchovy pracujeme, představují písně či skladbičky tanečního charakteru. I v naší práci se tedy

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

zaměříme především na doprovody splňující parametry výrazné rytmičnosti, tanečnosti. Dbáme ale zároveň na to, aby doprovod skutečně plnil doprovodnou funkci, aby nebyl svou sazbou, nástrojovým zastoupením a dynamicky příliš hutný. Žákům vštěpujeme, že melodie vždy bude znít silněji a výrazněji, než její doprovod.

Doprovodné skupině taneční kapely se říká rytmika. Doprovodnou sekci ve vyšších ročnících ZŠ (kde již u starších žáků předpokládáme rozvinutější schopnosti, dovednosti a mnohem větší zkušenosti ze hry v instrumentálním souboru) budou tvořit nemelodické bicí nástroje společně se zvonkohrami, xylofony, keyboardy, klavírem, kytarou. Basovou linku můžeme při instrumentaci písně svěřit keyboardu. Keyboard, klavír či kytara mohou hrát akordy – harmonicky nebo melodicky, mohou (stejně jako melodické bicí nástroje) vyplnit skladbu tzv. vyhrávkami. Máme – li k dispozici více stejných nástrojů, můžeme party zdvojovat či ztrojovat, vždy s ohledem na zvukovou vyváženost hlasů souboru. Vzorová partitura v takovém bohatším obsazení by mohla vypadat kupříkladu jako v této čtyřtaktové ukázce ve dvoučtvrt'ovém taktu :

ukázka dvoučtvrt'ový takt

The musical score is for a 4-measure, 2/4 time piece. It features the following instruments and parts:

- Triangle:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 are entirely silent.
- Cajon:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.
- Finger Cymbals:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.
- Tambourine:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.
- Soprano Metallophone:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.
- Xylophone:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.
- Piano:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. The notes are labeled G^A.
- Guitar:** Measures 1 and 3 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest. Measures 2 and 4 have a single eighth note on the first beat, followed by a quarter rest.

Pro vytvoření jednoduchého doprovodu našich motivů z předcházejících podkapitol, který zvládnou žáci třetího ročníku ZŠ společně nacvičit bez většího úsilí a dlouhodobějšího cvičení, nám postačí o poznání skromnější partitura. Opět při nácvičení a procvičování postupujeme posloupně, od samotné instrumentální hry k jejímu spojení s pěveckou složkou.

Dbáme na to, aby se žáci postupně prostřídali u všech nástrojových skupin. Měli by mít možnost prakticky se seznámit s co možná největší škálou hudebních nástrojů. Na rozdíl od systému výuky v základních uměleckých školách, v hudební výchově v základní škole není cílem co nejdokonalejší zvládnutí techniky hry na hudební nástroj. Jde především o to, aby si žáci jednotlivé nástroje „osahali“, získali elementární představu o tom, jak hudební nástroje vypadají, jak znějí, jakým způsobem se na ně vytváří zvuk, jak je lze využít pro souborovou hru tzn. jakou funkci v souborové hře zpravidla zastávají. Cílem činnostního vyučování instrumentální hry je pozitivní, radostný prožitek žáků z vlastní hry i ze společného muzicírování.

Doprovod melodicko - rytmických motivů s textem

Triangle

Claves

Tambourine

Glockenspiel 1

Glockenspiel 2

Piano

Má - vám na te - be dí - vej se o - pa - kuj po mně.

Tri.

Clv.

Tamb.

Glock. 1

Glock. 2

Pno.

Dej tři rá - ny do bub - nů

Tri. Clv. Tamb. Glock. 1 Glock. 2 Pno.

tam-bu - rí - na tem-po dá - vá náš sou-bor dob - ře hra - je.

8.2.2.1 Melodie s doprovodem

K doprovodu z předešlé podkapitoly přidáme keyboardu, houslím, flétně nebo třeba xylofonu melodickou linku. Ta byla zanesena již do předchozí partitury pod nástrojovým partem označeným piano. My jsme ji ale doposud buď vynechávali nebo ji zastával hrou na klavír a zpěvem učitel, případně mohli zpívat i žáci hrající na dané instrumenty.

V této fázi předpokládáme, že žáci již dokážou s jistou lehkostí (bez urputného soustředění se) zahrát svoje party, orientovat se v nich. Zároveň jsou schopni dobře vnímat i výkony svých spolužáků – spoluhráčů. Již není třeba procvičovat s repetičemi jednotlivá dvoutaktí, žáci nečiní potíže tato dvoutaktí napojovat do větších celků. V první fázi vzniknou čtyřtaktí, poté dvě samostatná kratičká zhudebněná říkadla – první v dvoučtvrtěovém taktu a druhé v taktu tříčtvrtěovém. Melodii můžeme svěřit zvonkohře, keyboardu, zpěvu.

8.2.3 Improvizace

Improvizace je tvořivostní disciplína. Pakliže probíhá na té nejvyšší úrovni, interakcí i náhodně se setkajících hudebníků, kteří se neznají a nikdy spolu nehráli,

vzniká zákonitě výstup pozoruhodné kvality. Ba co víc, i pro samotné aktéry taková produkce znamená vzrušující zážitek, inspirativní a veskrze příjemnou zkušenost. Se schopností improvizovat se automaticky počítá v žánru jazzové hudby. Nej kvalitnější jazzoví hudebníci dokážou v obrovské rychlosti reagovat (na rozdíl od skladatelů, kteří – pokud je „netlačí“ termín – nejsou příliš limitováni časem) na právě probíhající strukturu skladby, pohybovat se v harmonicky a rytmicky nejsložitějších rébusech, rozvíjet motivy předchozích výstupů kolegů a navazovat na ně novými, originálními myšlenkami.

S žáky třetího ročníku základní školy budeme, co se týče improvizace, pracovat na naprosto elementární úrovni. Jedním ze způsobů naplnění principů improvizace může být organizace činností, výběr nástrojů, rozdělení do nástrojových skupin samotnými žáky. Těžiště našich aktivit v oblasti improvizace a tvořivosti bude spočívat především v pokusech o zvukomalebné ztvárnění, charakterizaci vhodně zvoleného tématu. Téma může zvolit pedagog, ale může také reflektovat zajímavé a podnětné návrhy žáků. Dokonce i instrumentalisté – začátečníci dokážou společně nejjednodušším způsobem ztvárnit déšť, chůzi lidí ve městě. Jsou schopni tempem rozlišit, zda spěchají nebo zda si jen za pěkného počasí vyšli na procházku, ztvárnit spící město nebo naopak pulsující velkoměsto, rozjíždějící se vlak a podobně.

Schéma možného výsledného tvaru improvizace na dané téma by mohlo v rozsahově zkráceném tvaru vypadat například takto :

ukázka zvukomalby - "Usínající město"

The musical score is for a piece titled "Usínající město" (Sleeping City). It is written for a Soprano Recorder, Cymbals, Whistle, Cajon, Claves, Tambourine, and Keyboard. The tempo is marked "animato" and the time signature is 4/4. The score is divided into two sections: the first section is marked "animato" and the second section is marked "rit." (ritardando). The dynamics range from *f* (forte) to *pp* (pianissimo). The Soprano Recorder part starts with a whole note G, followed by a whole rest, and then a whole note G. The Cymbals, Whistle, Cajon, Claves, and Tambourine parts all start with a *f* dynamic and play a rhythmic pattern of eighth notes. The Keyboard part starts with a *f* dynamic and plays a rhythmic pattern of eighth notes. The score ends with a double bar line.

Další formou improvizace by mohla být tvorba vlastní melodicko – rytmické linky na předem dobře nacvičený ostinátní doprovod v podání doprovodné sekce třídního souboru, kdy se sólisté – improvizátoři na zvonkohru nebo jiný melodický nástroj pravidelně střídají - například po čtyřech taktech.

9 ROZVÍJEJÍ TEDY INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI HUDEBNOST A JAKÝM ZPŮSOBEM?

Cílem této diplomové práce by, kromě jiného, mělo být ověření, zda a do jaké míry ovlivňují instrumentální činnosti míru hudebnosti dětí. Abychom mohli uspokojivě odpovědět na tuto otázku, bylo třeba začít se zjištěním výchozího stavu úrovně hudebnosti žáků třetího ročníku tak, aby bylo možné srovnání se stavem k určitému pozdějšímu datu, a tím pádem k posouzení podílu instrumentálních činností na eventuální rozvoj hudebnosti žáků.

9.1 Výchozí stav

Za účelem prozkoumání výchozího stavu hudebnosti jsme provedli dne 27. ledna 2012 následně vyučovací hodiny hudební výchovy třídy 3. A liberecké ZŠ v Jabloňové ulici. Vyučujícím tohoto předmětu v této třídě je Mgr. Josef Knížek. Devět děvčat a devět chlapců projevovalo poměrně velký zájem o výuku. Po počátečním rozezpívání vstojí, kdy děti zpívaly unisono lidovou píseň Ach synku, synku za klavírního doprovodu (harmonizovaná melodie v pravé ruce, basové tóny vždy na první dobu v taktu v levé ruce), přistoupil pan kolega Knížek k části vyučovací jednotky určené pro instrumentální činnosti. Je nutno uvést, že žádný žák ze třídy 3. A se neučí v základní umělecké škole hře na hudební nástroj a tudíž nemohly být tyto jeho případné schopnosti, dovednosti a zkušenosti využity při společné práci.

Učitel zastával výraznou řídící roli, kvalita jeho vedení výuky vykazovala vysokou úroveň díky dobré přípravě činností na vyučovací hodinu, schopnosti plynule a s logickou návazností střídát činnosti, díky jeho znělému hlasu, příkladně zřetelné artikulaci, srozumitelnému vyjadřování. Jasnými pokyny dával výuce řád, kázeň žáků vykazovala velmi dobrou úroveň. Pan učitel Knížek vystudoval konzervatoř – hlavní obor hra na klarinet. Znamenitě také ovládá hru na saxofon, zobcovou flétnu. Během vyučovací hodiny se projevil jako zběhlý klavírista – doprovazeč, svou hrou umožňoval žákům orientovat se v tempu, členění písničky, bez problémů používal základní harmonické funkce, zřetelně udával nástupy, zpíval s dětmi. Vzhledem k tomu, že nemusel nepřetržitě hledět do notového zápisu, mohl vizuálně kontrolovat děti a mít tak přehled, zda se všechny zapojují do činnosti, být v dobrém kontaktu s třídou.

Jako studijní materiál posloužilo pro instrumentální činnosti dětské lidové říkadlo s pravidelným rytmem, symetrickým členěním, s jednoduchou melodií postavenou na prvních pěti tónech tóniny D dur, s názvem „Neposedné kapičky“.

Neposedné kapičky

dětské lidové říkadlo

Voice

Deš - ťo - vé ka - pi - čky do - sta - ly no - ži - čky, ta - pi - ty tap.

Voice

Bě - ha - ly po ple - chu, dě - la - ly ne - ple - chu, ta - pi - ty tap.

Žáci si říkadlo – lidovou píseň společně vstojí u svých lavic odříkali, potom k recitaci přidali společnou hru na tělo. Žáci byly rozděleni do tří řad, všichni měli v lavici k dispozici zvonkohru, na ni pak vždy na první dobu každého taktu zahráli paličkou tón *d* (tónika) nebo tón *a* (dominantu). Orientovali se především podle barev, ale také na jednotlivých kamenech zvonkohry jsou vyryta písmena uvádějící jméno tónu. Posoudit, kteří z žáků se také řídili svým hudebním sluchem a harmonickým cítěním, bylo obtížné, to bychom se pohybovali pouze v rovině dohadů.

V další fázi práce s písní žáci v jedné řadě vytukávali na dřívka (claves) každou dobu, další řada pak na tamburíny zahrála vždy první dobu v třídobém taktu a další řada pokračovala ve hře na zvonkohry. Žáci byli schopni relativně čistě zpívat tuto jednoduchou píseň postavenou na prvních pěti tónech durové tóniny, zároveň zastat úlohu svého hudebního nástroje. Ti méně jistí se očividně snažili orientovat podle svých sousedů.

Míra hudebnosti jednotlivých žáků byla různá, což se projevovalo především nepřesvědčivou intonací, nepřesným rytmem některých žáků. Hudebnost třídy jako celku však bylo možné hodnotit jako velmi dobrou. Všichni žáci totiž pracovali zaujatě a s chutí. Soustředěně a se zájmem sledovali – i v době, kdy oni sami právě nebyli zapojeni do činnosti – snažení spolužáků. Bylo zřejmé, že všichni žáci dobře ovládali hudební terminologii na úrovni odpovídající jejich ročníku.

9.2 Průběh diplomantem realizované výuky instrumentálních činností

Připravené instrumentální činnosti jsme realizovali ve třech blocích v únoru a březnu školního roku 2011/2012. Měli jsme na zřeteli nutnost návaznosti učiva. Začali jsme jednoduchými základními modely. Po jejich zvládnutí jsme navazovali stále obtížnějšími činnostmi.

9.2.1 První blok realizovaných instrumentálních činností

Naše první pracovní setkání s žáky 3. A, kde jsme uskutečnili první část připravených instrumentálních činností se záměrem posouzení jejich podílu na rozvoji hudebnosti žáků, proběhlo v pátek 10. února 2012. Celkem bylo výuce přítomno 18 dětí – 9 dívek a 9 chlapců. Část vyučovací hodiny, určená pro realizaci instrumentálních činností souvisejících s touto diplomovou prací, proběhla v rozsahu přibližně dvaceti minut ve střední části vyučovací hodiny. Jako studijní materiál nám posloužila rytmická dvoutaktí z podkapitoly 8.2.1.

Na začátku každé hodiny tělesné výchovy mají žáci přibližně minutu na zahřátí organismu. Pro tyto účely jsou nejvhodnější různé typy honiček, postačí i bezcílné skotačení pro radost. Podobný start našeho prvního instrumentálního bloku jsme zvolili i my. Žáci dostali stručné slovní zadání. Měli za úkol během minuty podle vlastní fantazie znázornit pomocí zvuků dřívky, tamburín, zvonkoher dětskou hru „Hrajeme si spolu na louce“ – běhání, skákání, házení si míčem venku atp. Výsledek byl zpočátku trochu nesmělý, pak nabral zvuk na síle, ale s plynoucím časem byli žáci opět nesmělejší a čím dál více jich rozpačité upíralo své zraky směrem k učiteli. Jejich hra neměla pravidla, žáci neměli dost zkušeností, vyjadřovacích prostředků a sami poznali, že výsledný efekt jejich „hraní“ na hudební nástroje je víceméně beztvary, chaotický.



Ilustrace 1: Instrumentální činnosti žáků

a třetí skupina na dřívka. Procvičovali jsme zvlášť jednotlivá dvoutaktí a postupovali jsme tím způsobem, že žákům byl rytmický model s textem jednou předveden a oni pak na výrazné gesto „dirigenta“, ve stejném tempu a aniž by byla narušena dvoutaktová forma, daný prvek bez výraznějších problémů zopakovali. Tento postup jsme, kvůli upevnění, s hladkou návazností u každého dvoutaktí ještě jednou zopakovali. Takto jsme procvičili všechna čtyři dvoutaktí ve dvoučtvrtovém taktu a všechna čtyři dvoutaktí ve tříčtvrtovém taktu.

Poté si všechny tři skupiny vyzkoušely stejný úkol také na ostatní nástroje. To už jsme každé dvoutaktí neopakovali, aby činnost plynula rychleji a nestala se tak pro žáky jednotvárnou.

Cílem poslední aktivity části hodiny určené pro instrumentální činnosti bylo, aby žáci dokázali zahrát již procvičené rytmy nikoli ve spojení s mluveným textem v odpovídajícím rytmu, nýbrž s pravidelným a přesným hlasitým počítáním PR – VA, DRU – HA (TŘE – TI). Měli si při hraní zároveň uvědomovat, která doba (či která její část) právě probíhá, aby se dokázali orientovat ve struktuře hudební skladby, písně, krátkého hudebního úseku. Aby vždy poznali, kde začíná nový takt, a tím pádem kdy je třeba dát větší důraz na přízvuknou dobu.

Každý žák pak dostal pracovní list s vytištěným notovým zápisem s textem, zároveň byl stejný zápis napsán na tabuli. Žáky jsme rozdělili do tří skupin. Žáci z jedné skupiny měli za úkol vytukávat rytmus na tónu *c* na zvonkohry, druhá skupina prováděla stejný úkol na tamburíny

První společný instrumentální blok jsme zakončili tím, že jsme spojili dvoutaktí dvoudobého taktu v jeden celek a zahráli jej na počítání a pak na text. Totéž jsme provedli i s dvoutaktími třídobého taktu.

Vybrali jsme si od žáků pracovní listy s notovým zápisem, aby je do příště neztratili a mohli jsme je použít na začátku instrumentální části vyučovací hodiny při opakování minulé látky. Žáci byli průběžně chváleni za to, s jakým soustředěním a jak dobře vykonávali jednotlivé instrumentální činnosti a především za to, jak se znatelně zlepšovala jejich rytmická přesnost, jak se tříbil zvuk třídního „souboru“.

9.2.2 Druhý blok realizovaných instrumentálních činností

Druhý blok jsme v pátek 17. února 2012 zahájili rozcvíčkou. Stejná hra, stejné nástroje, a přesto byl rozpoznatelný posun k lepšímu oproti minulé hodině. Žáci od začátku přistupovali k hraní uvážlivěji, snažili se použít něco z toho, co se naučili během předcházející hodiny. Stačila půlminuta společného tvořivého hraní, během které bylo, oproti minulému improvizování, rozpoznatelné zlepšení ve vzájemné interakci. Byť se stále jednalo o zvukomalbu, o nahodilý výběr tónů na zvonkohry, vypožorovali jsme u několika žáků zřetelný posun k uvědomělé práci s rytmem.

Následoval zrychlený průřez instrumentálními činnostmi, které jsme s žáky absolvovali při předcházející vyučovací hodině – za účelem opakování, připomenutí si minulé učiva a pracovních postupů vedoucích k jeho osvojení. Pro dosažení hladkého a svižného průběhu části hodiny vyhrazené pro naše účely, jsme žáky rozdělili do skupin stejným způsobem, jako tomu bylo na začátku prvního bloku. Již jsme vynechávali repetice, nepostupovali po dvoutaktích, ale rovnou realizovali oba osmitaktové celky. Opět se skupiny prostrídaly u jednotlivých nástrojů tak, aby si mohli všichni žáci vyzkoušet všechny nástroje. Závěr opakovací části patřil hře s hlasitým počítáním. Všechny aktivity žáci prováděli s radostí, dobře si pamatovali z minulé hodiny postupy, dovednosti, zadané úkoly byli schopni vykonávat poměrně uvolněně, ale přitom soustředěně, s potřebnou přesností. Vybrali jsme od žáků pracovní listy.

Namísto vrácených prvních pracovních listů dostali žáci takové, které neobsahovaly holý rytmický zápis na jednom tónu c, ale kde již byl rytmus melodizován s užitím prvních pěti tónů durové tóniny. Novým úkolem, kterým jsme se měli společně

s žáky zabývat, byla práce s melodií. Respektive jsme měli obohatit již naučené rytmy o melodickou složku. Pro tyto účely jsme využili faktu, že každý žák má ve své lavici k dispozici zvonkohru. Museli jsme změnit organizační formu výuky, žáci již nebyli rozděleni do skupin, ale pracovali všichni najednou. Šlo tedy o klasickou frontální výuku, která měla v tomto případě své opodstatnění a umožňovala nejrychlejší postup.

Co se týče techniky hry na zvonkohru, netrvali jsme na předepsaném (a správném!) způsobu hry se dvěma paličkami, kdy se pravidelně střídají levá ruka s pravou. Záměrně jsme žákům dovolili hrát pouze jednou paličkou. To ulehčilo práci především manuálně méně zručným žákům nebo těm, jejichž mysl příliš zaměstnávala nutnost soustředit se na počítání si, přesnost provedení rytmicko – melodických motivů (tak, aby nevybočovali a tím pádem nebyli horší, než ostatní spolužáci), orientaci se na „klávesnici“ zvonkohry, notový zápis. Nicméně správné držení obou paliček a způsob hry s jejich pravidelným střídáním jsme žákům vysvětlili a většina z nich takto s úspěchem hrála.

Zpočátku jsme procvičovali jednotlivá dvoutaktí. Napřed jsme si společně přečetli jména not, potom zahráli dané dvoutaktí, pak zahráli dvoutaktí s hlasitým počítáním, pak se zpívaným vyslovováním jmen not a nakonec se zpěvem textu. Stejného postupu jsme využili i při následném spojení dvoutaktí do výsledných osmitaktových celků.

Na rozdíl od práce se samotným rytmem představovalo přidání melodické složky pro některé žáky náročný úkol. Nicméně s dalšími a dalšími pokusy se všem dařilo zvládnout jednotlivá zadání ve velmi dobré kvalitě.

9.2.3 Třetí blok realizovaných instrumentálních činností

Dalším úkolem, který nás 9. března 2012 čekal ve třetím bloku společného hraní na hudební nástroje, byla realizace doprovodné složky k melodii.

Již tradiční rozcvičku jsme zásadním způsobem upravili. Děti jsme rozdělili do dvou skupin. Jedna polovina měla k dispozici zvonkohru, druhá nemelodické bicí nástroje.

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

Při společném počítání nahlas a konstantním středním tempu žáci na „dirigentův“ s předstihem zvolaný pokyn („půlová“, „čtvrtová“, „osminová“) střídali délku tónů. Hráči na zvonkohru měli k dispozici z prvních pěti tónů C dur všechny tóny kromě tónu *f* tak, aby se zároveň pohybovali v pentatonické tónině. Tím byla předem zajištěna jistá libozvučnost výsledného obrazu společného muzicírování při nahodilém výběru tónů žáky hrajícími na zvonkohru.

Bezbrehost již tradiční rozcvičkové hry „Hrajeme si spolu na louce“ jsme pak upravili tím, že žáci se měli řídit konstantním tempem, které výrazným tleskáním dob udával „dirigent“ a měli se snažit střídat dle libosti právě procvičené půlové, čtvrtové a osminové hodnoty. Tím jsme na jednu stranu omezili spontánnost projevu žáků, na druhou stranu nastolili určitý řád. Výsledek už nepřipomínal chaotické pobíhání malých dětí, díky organizovanosti vytvářel dojem hry o něco starších, vyspělejších dětí, které si umí hrát společně.



Ilustrace 2: Instrumentální činnosti žáků 2

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.



Ilustrace 3: Instrumentální činnosti žáků 3

Při opakování rytmicko – melodické práce z minulé hodiny jsme postupovali po čtyřtaktích. „Dirigent“ předebral a předzpíval vzor a žáci (bez notového zápisu) po něm bezchybně opakovali. Pro zopakování kompletních – osmitaktových celků jsme provedli malou organizační změnu. Roli dirigenta převzaly žákyně, které projevovaly v předchozím průběhu činností kromě velké míry aktivity také vysokou úroveň provedení jednotlivých instrumentálních činností. Svou úlohu zvládly bezpečně a s chutí. Žádostem dalších žáků o stejné privilegium nebylo možno z časových důvodů vyhovět.

Žáci dostali nový pracovní list s doprovodem melodicko – rytmických motivů s textem (viz podkapitola 8.2.2) a byli rozděleni do šesti skupin podle nástrojů obsažených v partituru pracovního listu (triangl, dřívka, tamburína, zvonkohra 1, zvonkohra 2, piano = zvonkohra vedoucí hlas). Při nácviu jsme postupovali po jednotlivých dvoutaktích. Ta jsme si společně krátce přečetli z partitury a poté je (nikoli zvlášť po jednotlivých nástrojích) všechny nástrojové skupiny – všichni žáci najednou zahráli. Tento princip „hry z listu“ jsme aplikovali pouze v části ve dvoučtvrtém taktu. V tříčtvrté části jsme byli nuceni místy postupovat více

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

analyticky tzn. probrat a procvičit zvlášť takty s náročnějším rytmickým předpisem a melodickým postupem.

Na závěr jsme společně provedli obě části od začátku do konce bez přerušení. Sice s ojedinělými drobnými nepřesnostmi, ale co je hlavní, žáci se dobře orientovali v celkové struktuře skladbiček, byli schopni vnímat pulsaci, hrát přesně v tempu. Většina žáků dokázala s úspěchem spojit instrumentální činnosti se zpěvem. Soubor, jako celek, zněl přesvědčivě. Radost ze společného úspěchu pociťovali všichni, bez rozdílu v míře hudebního nadání, protože každý individuálním podílem přispěl k utěšenému výslednému tvaru.

9.3 Zhodnocení podílu instrumentálních činností k rozvoji hudebnosti žáků

Ladislav Daniel zastává názor, že v porovnání s ostatními druhy činností v hudební výchově jsou vokální činnosti nejdůležitější, jsou základem, ale kdo hraje na hudební nástroj, toho si okolí považuje, to se cení.

Jestliže tedy vokální činnosti představují základní složku hudební výchovy, pak instrumentální činnosti představují (spolu poslechovými, hudebně – pohybovými a hudebně – teoretickými činnostmi) jejich významný doplněk. Nakonec ideálem by mělo být propojení jednotlivých složek nebo jejich smysluplné střídání tak, abychom se společně s našimi žáky mohli těšit z pestrosti a přitažlivosti výuky hudební výchovy.

Co všechno se prostřednictvím instrumentálních činností rozvíjí, jaký tedy je přínos instrumentálních činností žáků vzhledem k rozvoji jejich hudebnosti?

Instrumentální činnosti, díky svému činnostnímu charakteru, utvářejí, rozvíjejí, posilují vztah žáků k hudbě, vzbuzují v nich potřebu hudbu aktivně provozovat. Pozitivní změna spočívá v tom, že při poslechu a vnímání toku právě produkované instrumentální hudby si žáci dokážou vytvářet svůj vlastní názor, díky teoretické vybavenosti se lépe orientují a lépe také rozumějí jednotlivým složkám poslouchané skladby. Pozitivní vliv instrumentálních činností se projevuje v žákově vnímání a chápání hudebních souvislostí, byť to může být pouze na elementární úrovni.

Tím, že si „osahají“ způsob hry na dětské nástroje, získávají představu o tom, jaké to asi je učit se hrát na klasický hudební nástroj. Zjišťují, že to pro ně není nemožný cíl, že při dobrém vedení a při jejich pílí a vytrvalosti je v jejich silách naučit se hrát kupříkladu na klavír nebo na bicí nástroje. Na druhou stranu více respektují každého, kdo už se v takovém snažení dobral určitého výsledku.

Hra na hudební nástroje představuje pro žáky zdroj radostných prožitků, pro učitele pak aktivitu, během které musí své žáky jen v minimálním měřítku usměřňovat v kázni (předpokladem je ovšem učitelova vyšší hladina tolerance hluku...).

Další výhodou instrumentálních činností představuje možnost zapojení žáků, kterým dělají potíže vokální činnosti, kteří nedokáží (z jakékoli příčiny) ovládat svůj hlas na takové úrovni, aby byli schopni uspokojivě intonovat. Při hře na hudební nástroj jim tento handicap nepřekáží.

Prostřednictvím společně prováděných instrumentálních činností jsou rozvíjeny hudební schopnosti jako jsou smysl pro rytmus, smysl pro tempo, smysl pro metrum, smysl pro hudební formu. Zlepšuje se přesnost jejich provedení cvičení, písňe, skladbičky. Žáci lépe vnímají taneční charakter písni, když se naučili zdůrazňovat v písni první dobu v taktu.

Instrumentální činnosti posilují schopnost žáků rozlišovat rozdíly ve výšce jednotlivých tónů. Vzhledem k tomu, že pracují zpravidla s tóny durové tóniny, a to především s jejími prvními pěti tóny, dochází k výraznému rozvoji tónálního citění žáků. V hudebních začátcích nevolíme harmonicky složitý doprovod. Opíráme se o tóniku a dominantu, případně o subdominantu. Důsledkem toho dochází u žáků k získání základního harmonického citění, které jim pak bude usnadňovat po celý život orientaci v harmonické struktuře jimi poslouchaných či reprodukovaných skladeb.

S čím větším počtem různých druhů hudebních nástrojů se žáci setkají, tím lépe se orientují v tom, jak vypadají, jakým způsobem se na ně tvoří zvuky, jak znějí, co všechno lze na ně vyloudit, jakou funkci v souboru či orchestru zastávají, zda jsou vhodné jen pro chlapce či zda na ně mohou hrát i dívky.

Hrou na hudební nástroje dochází k rozvoji manuální zručnosti, žáci se učí, jak správně s nástroji zacházet, jak se k nim chovat, jak o ně pečovat.

Během společného muzicírování žáci dostávají neustálou zpětnou vazbu od svých spolužáků – spoluhráčů. Všichni dobře vnímají jakékoli odchýlení od skupiny. V hromadné formě výuky instrumentálních činností více než kdy jindy platí, že se horší žáci učí od těch lepších, kteří je svým příkladem vyzdvihují na vyšší úroveň. Dalším pozitivem je zvýšená četnost sebehodnocení žáků, kdy se učí analyzovat v průběhu činnosti a po jejím skončení svoje aktivity. Zpětnou vazbu ve formě hodnocení žákům poskytuje i učitel. Žáci tak mají možnost porovnávat svůj vlastní názor s pohledem pedagoga a mít radost z toho, že mají třeba podobný postřeh či názor jako učitel představující pro ně vyšší autoritu, znalce, odborníka.

V části hodiny zasvěcené improvizaci žáci uplatňují vlastní fantazii jako tvořivou sílu a stávají se tak, alespoň pro krátkou chvíli, jakýmsi spontánními skladateli hudby. Mnohdy se jim stane, že během improvizace zahrají chybný tón, který se do daného úseku skladby harmonicky příliš nehodí. Nebo se jim nepodaří dokonale se „trefit“ do doby, čímž naruší jinak přesný rytmus. To však vůbec nevadí! Kdy jindy by mělo být dovoleno žákům chybovat, než-li v rámci improvizčních cvičení? Kdy jindy mají tak příhodnou možnost pracovat s chybou?

10 JAKÉ KLÍČOVÉ KOMPETENCE VÝŠE POPISOVANÉ INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI ROZVÍJEJÍ A JAKÝM ZPŮSOBEM JSOU TYTO KLÍČOVÉ KOMPETENCE ROZVÍJENY?

Rozvoj klíčových kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka ve společnosti představuje v současnosti základní cíl etapy základního vzdělávání v České republice.

O jaké klíčové kompetence se jedná? Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. V průběhu praktického provádění instrumentálních

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

činností (viz 9. kapitola) byly rozvíjeny všechny tyto klíčové kompetence, a to tímto způsobem :

kompetence k učení :

žáci

- využívali dětské hudební nástroje pro funkci doprovodu i pro improvizaci jako způsob sebevyjadřování
- orientovali se v jednoduchém notovém zápisu
- při instrumentálních činnostech využívali hudebně – teoretické znalosti
- rozpoznali nástroje orffovského instrumentáře, dokázali je na elementární úrovni obsluhovat
- učili se od zdatnějších a zkušenějších spolužáků

kompetence k řešení problémů :

žáci

- samostatně i ve skupině řešili zadané úkoly
- využívali k řešení úkolů získané zkušenosti, vědomosti, dovednosti, vlastní nápady
- prostřednictvím kritického myšlení sami objevovali problémy k řešení
- prosazovali svůj názor při práci ve skupině
- respektovali názor druhých
- naučené dovednosti aplikovali v jiné činnosti
- hodnotili průběh instrumentálních činností

kompetence komunikativní :

žáci

- vnímali pokyny učitele ve formě gest během společné instrumentální činnosti, rozuměli jim a řídili se jimi

Instrumentální činnosti na prvním stupni ZŠ a jejich podíl na rozvoji hudebnosti žáků.

- komunikovali se spoluhrájícími spolužáky a vzájemně si sdělovali nabyté poznatky a zkušenosti, názory a dojmy
- formulovali své myšlenky pomocí pojmů hudební terminologie
- vyjadřovali se nahlas, srozumitelně artikulovali při odpovídání na otázky učitele
- reagovali vhodným způsobem na hudební podněty spolužáků v průběhu instrumentální činnosti

kompetence sociální a personální :

žáci

- pomáhali slabším spolužákům
- dokázali sami požádat o radu či pomoc
- spoluvytvářeli svým vhodným chováním dobrou pracovní atmosféru
- pracovali ve skupině, v týmu, spolupodíleli se na plnění daného úkolu

kompetence občanské :

žáci

- byli schopni se vcítit do situace spolužáků, kterým se nedařilo plnit zadané úkoly

kompetence pracovní :

žáci

- se učili starat o hudební nástroje jim zapůjčené, věděli, kam tyto nástroje patří a po skončení instrumentálních činností je na pokyn učitele sami uklidili
- se učili podílet se společně s učitelem na vymezení pravidel, byli si vědomi nutnosti tato pravidla dodržovat za účelem dosažení úspěchu ve společné činnosti
- dosahovali zručnosti při hře na jednotlivé nástroje orffovského instrumentáře
- dodržovali pravidla bezpečnosti

ZÁVĚR

Při hodnocení podílu instrumentálních činností na rozvoji hudebnosti žáků prvního stupně ZŠ vycházím z výsledků praktického ověření, ke kterému došlo realizací předem připravených příkladů instrumentálních činností s žáky třetího ročníku ZŠ v Jabloňové ulici v Liberci, a to v období 27. ledna až 9. března 2012.

Na základě zaznamenaného hudebního vývoje žáků, který jsem vypožoroval, jsem dospěl k závěru, že instrumentální činnosti jednoznačně zastávají významnou roli při rozvíjení hudebnosti žáků. Intenzivní prožitky a veskrze kladné emoce způsobené prováděnými instrumentálními činnostmi umocňovaly pozitivní vztah dětí k hudbě. Navíc jejich výkony vykazovaly zřetelné zpřesnění a zvýšenou rychlost provedení. Postupně docházelo ke zautomatizování dovedností spojených s nástrojovou hrou. Žáci se zlepšili také ve čtení not, v propojení instrumentálního výkonu se čtením notového zápisu. Zlepšila se také jejich schopnost koncentrace, vnitřní disciplína potřebná k dosažení uspokojivého výsledného tvaru při společném muzicírování.

Z výsledků realizovaných instrumentálních činností vyplývá, že prostřednictvím hry na hudební nástroje dochází k využití vloh žáků, jsou rozvíjeny jejich hudební schopnosti a dovednosti. Míra a rychlost tohoto rozvoje je individuální a závisí na míře vlohového potenciálu žáků, na jejich charakteru, zkušenostech, na podnětnosti sociokulturním prostředí, ze kterého vycházejí. Zásadní podíl na hudebním rozvoji žáků I. stupně ZŠ má učitel hudební výchovy, jeho charakterové vlastnosti, vztah a přístup k žákům. Důležitá je jeho profesní vybavenost spočívající mj. ve znalosti nejrůznějších metod výuky, ale také v jeho dobrém přehledu o starších i současných didaktických materiálech. V tomto směru je žádoucí čerpat zejména z tvorby Pavla Jurkoviče, Jaroslava Herdena, Jiřího Holubce, Jana Prchala.

Instrumentální hudbě se aktivně věnuji od útlého dětství. V letech 1976 až 1983 jsem absolvoval první cyklus výuky hry na klavír v tehdejší lidové škole umění ve Varnsdorfu, v roce 1983 jsem dostával soukromé hodiny hry na trubku u 1. hráče na křídlovku městského dechového orchestru ve Varnsdorfu. V letech 1984 až 1987

jsem absolvoval první cyklus výuky hry na baryton (eufonium) v lidové škole umění v České Lípě. Po vykonání vojenské prezenční služby jsem v letech 1992 až 1997 úspěšně absolvoval dálkové studium konzervatoře v Teplicích – hlavní obor hra na trombon

Od roku 1991 pracuji jako učitel hudby – hry na zobcovou flétnu, na baryton, na trombon - v základní umělecké škole (ve Varnsdorfu, poté ve Cvikově, v České Lípě a v současnosti v Liberci). Od počátku třetího tisíciletí jsem se začal věnovat studiu jazzové improvizace formou soukromých hodin u současného nejlepšího českého jazzového trombonisty Přemysla Tomšíčka, zúčastnil jsem se jako frekventant pěti ročníků mezinárodních jazzových kursů v Praze. Během působení v ZUŠ ve Varnsdorfu i v České Lípě jsem vedl jako dirigent školní bigbandy, malou školní kapelu se zaměřením na jazzovou improvizaci jsem vedl i v ZUŠ Liberec. Sám jsem byl členem bigbandu CL, dvě sezóny jsem jako hráč na trombon odehrál v orchestru opery DFXŠ v Liberci. Tento poměrně rozsáhlý výčet naznačuje, že se na poli instrumentální hudby pohybuji v pozici žáka, učitele i aktivního instrumentalisty v podstatě po celý svůj život.

Stejně tak dlouho pozoruji a vnímám úroveň hudebnosti dětí, kde mohu díky osobním zkušenostem srovnávat, jak to bylo v době mého dětství a jak se hudebnost dětí projevovala a proměňovala až k dnešnímu stavu. Jako profesionální učitel hudby mohu nejen to. Je v mé moci a dokonce považuji za své poslání hudebnost svých žáků pozitivně ovlivňovat a rozvíjet.

Mohu čerpat z bohaté zásoby osobních poznatků, zážitků, úspěšných i méně úspěšných zkušeností. Není proto divu, že jsem se po konzultaci s PaedDr. Prokešem rozhodl zpracovat téma diplomové práce, které vychází z oblasti, ke kterému jsem měl blízký vztah; téma, o němž jsem si během své téměř čtyřicetileté hudebnické dráhy vytvořil jakýsi přehled. Určitě je na tomto místě dobré zdůraznit, že pět let studia oboru učitelství pro první stupeň základních škol mi napomohlo k výrazně lepší orientaci v oblasti pedagogiky, psychologie, k lepšímu porozumění mezipředmětových vazeb, k pochopení problémů v širších souvislostech.

Přes tyto nesporné výhody se při vypracování diplomové práce jednalo o činnost nesmírně náročnou, z mnoha hledisek pro mne novou. Vytvořit práci takového rozsahu představovalo rok usilovné práce. Volba tématu, vytvoření zadání diplomové práce, sbírání vhodného materiálu, třídění, hloubání, pracovní verze, nově přepracované verze. Nezbývá než doufat, že tato diplomová práce obstojí, a to jak v očích odborníků posuzujících její kvality, tak i u případných čtenářů, kteří v ní třeba naleznou inspiraci pro své vlastní hudební aktivity nebo je obohatí jakkoli jinak.

Seznam použité literatury

- DANIEL, L. Metodika hudební výchovy. 2. vyd. Ostrava: Montanex 1992
- FRANĚK, M. Hudební psychologie. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum 2007
- HOLAS, M. Psychologické základy hudební pedagogiky. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- HOLUBEC, J., PRCHAL, J., REITTEREROVÁ, V. Nebojme se klasiky. 1. vyd. Praha: Bärenreiter, 2008.
- HOLUBEC, J., PRCHAL, J. Populární hudba ve škole – zpíváme a hrajeme. 2. vyd. Praha: Muzikservis, 2010.
- HURNÍK, I., EBEN, P. Česká Orffova škola I. Začátky. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1969.
- HURNÍK, I., EBEN, P. Česká Orffova škola II. Pentatonika. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1969.
- JURKOVIČ, P. Instrumentální soubor na základní škole. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- JURKOVIČ, P. Hudební nástroj ve škole. 1. vyd. Praha: Muzikservis, 1998.
- MODR, A. Hudební nástroje. 7. vyd. Praha: Supraphon, 1982.
- MUSICAL INSTRUMENTS [DVD]. Microsoft Corporation and Dorling Kindersley Limited, 1993.
- POLEDŇÁK, I. Stručný slovník hudební psychologie. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1984.
- PROKEŠ, Z. Základy hudební nauky. Liberec: TUL, 1999.
- PRŮCHA, J. (ed.) Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009
- Rámcový vzdělávací program. Praha: VÚP, MŠMT, 2007.
- SEDLÁK, F. Hudební vývoj dítěte. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1984.
- SEDLÁK, F. Psychologie hudebních schopností a dovedností. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989.
- ŠVP Základní škola a základní umělecká škola, Liberec, Jabloňová 564/43, příspěvková organizace

Seznam internetových zdrojů

STOMP, 2012 [8.3.2012] <<http://www.stomp.co.uk/>>

PETROF, spol. s r.o., 2007 [2.3.2012] <<http://www.petrof.cz/tiche-piano.html>>